

TESIS DOCTORAL

**Educación para la Paz en América Latina:
genealogía y propuesta para el sistema
educativo de El Salvador**

Estudiante: Amaral Palevi Gómez Arévalo

Director/a: Dra. Irene Comins Mingol

Dr. Maximiliano Martín Vicente

Castellón, Marzo, 2013

*Nunca se entibió mi noche
de guayacán y de espino,
como de mirarte así,
yo libre y tú no cautivo.*

Noche de San Juan (fragmento)
Gabriela Mistral

Agradecimientos

Le doy las gracias a Dios por la oportunidad de ser útil y servir a los demás.

A mi familia le agradezco estar siempre presentes y comprender el requerimiento de todo el tiempo para la elaboración de la Tesis.

A mis amigos y amigas les agradezco sus expectativas de conclusión de la Tesis y su comprensión por todo el tiempo que le he dedicado a la tesis y no a ellos y ellas.

Hago un agradecimiento personal a la Dra. Dina del Carmen Gamero por el tiempo desinteresado que le dedico a la lectura de un borrador preliminar de la Tesis, sus sugerencias de mejora del Cuarto Capítulo y sus observaciones para asentar ideas y conceptos del sistema educativo de El Salvador.

Agradezco a las y los jurados de la presentación pública de la Tesis Doctoral por el tiempo dedicado a su lectura.

Agradezco de especial forma a mis asesores la Dra. Irene Comins Mingol y el Dr. Maximiliano Martín Vicente por todo el tiempo dedicado a la lectura, corrección y sugerencias de la Tesis. A la Dra. Comins en particular agradecer sus indicaciones para mejorar la redacción y estructura del documento; sus consejos para indagar y profundizar en los temas y en lo detallado de sus comentarios para perfeccionar aspectos muy específicos de la Tesis. Al Dr. Martín le agradezco su continuidad como asesor luego de ser el asesor de la Tesis de Máster, sus sugerencias tan acertadas para orientar la investigación; además agradecer esa forma de corrección en la cual retomó mis ideas y palabras, pero les dio una mayor fuerza y elegancia en el discurso. A ambos les agradezco las expresiones de ánimos para continuar con el trabajo de investigación hasta su conclusión.

Agradezco a Marcos todos los ánimos para continuar en el proceso, las estadías en su casa que en muchas ocasiones fueron para revisar documentos preliminares de la Tesis; su ayuda en la traducción de documentos en inglés y para la realización de la defensa pública de la Tesis; y por estar presente y junto a mí en este momento de mi vida.

Índice

A manera de introducción	1
CAPÍTULO I	
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ	13
Introducción al capítulo	13
1.1 Educación para la Paz: un recorrido histórico y sus fundamentos pedagógicos	18
1.1.1 El legado de la Escuela Nueva	18
1.1.2 La creación de la Organización de las Naciones Unidas y su dependencia de Educación: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	30
a) La Educación Internacional y en Derechos Humanos	31
b) Educación sobre y para el Desarme	38
1.1.3 La Noviolencia	40
1.1.4 La Investigación para la Paz (IP)	42
a) Paz positiva	43
b) Educación para el desarrollo	46
c) Perspectiva de género	51
1.1.5 Educación Popular	53
1.1.6 Ampliando horizontes	55
i. Educación para la Democracia	56
a) Educación para la ciudadanía	59
b) Educación para la convivencia	60
ii. Cultura de Paz	62
1.1.7 Educación para la Paz a los inicios del siglo XXI	64
a) La nueva situación de la Educación para la Paz	66
1.2 De la Educación para la Paz a la Pedagogía para la Paz	74
1.2.1 Referente histórico	74
1.2.2 Sustento teórico	75
1.2.3 Objeto de estudio	82
a) Definición	82
b) Objetivos y finalidades	86
c) Características	88
1.2.4 Sustento disciplinar	89
1.2.5 Concreción educativa	93
a) Modelos educativos	93
b) Enfoque educativo	98
c) Contenidos	100
d) Metodología	102

e) Eje transversal	104
1.2.6 El/la Educador/a para la paz	107
Recapitulación	113
CAPÍTULO II	
EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	117
Introducción al capítulo	117
2.1 Violencia estructural institucionalizada: Educación en América Latina	123
2.1.1 Época colonial	124
a) Propuesta de cambio educativo en la Colonia: La Ilustración y la Reforma Borbónica	128
2.1.2 Época de las independencias	132
2.1.3 La modernización	140
2.1.4 Desarrollismo: planificación educativa, represión y autoritarismo	146
2.1.5 Reformas Educativas Neoliberales en América Latina	152
a) Sentidos de la Educación y el Estado: Descentralización	156
b) ¿Escuela Pública Vrs. Escuela Privada?	163
c) El rol docente	168
2.1.6 Apuesta por la equidad educativa: ¿Post-Neoliberalismo?	172
2.1.7 Nuevos escenarios de la Educación	180
2.2 Elementos de la Educación para la Paz en América Latina	182
2.2.1 La pedagogía de la humanización	182
2.2.2 Educación Popular en América Latina	189
2.2.3 Implicación de la Educación en Derechos Humanos	195
a) Conexiones entre Educación para la Paz y los Derechos Humanos	199
2.3 Propuestas de Educación para la Paz en América Latina	200
2.3.1 Paz en América Latina	201
2.3.2 Propuestas de Educación para la Paz	203
2.3.3 Principios	211
2.3.4 Metodología	215
2.3.5 Modalidad educativa	216
Recapitulación	217
CAPÍTULO III	
UNA GENEALOGÍA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE EL SALVADOR Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ	221
Introducción al capítulo	221

3.1 Educación indígena	277
3.1.1 Nociones de Educación para la Paz en la Educación indígena	229
3.2 Educación en la época colonial española	231
3.2.1 La Educación de la mujer en la época colonial	240
3.2.2 Nociones de Educación para la Paz en la época colonial española	242
3.3 Educación después de la Independencia hasta inicios del siglo XX	244
3.3.1 La Iglesia y la Educación	249
3.3.2 Concepciones educativas emergentes	250
a) Liberalismo y militares	251
b) Alberto Masferrer: El Minimun Vital	254
c) Miguel Ángel Espino: Panamericanismo educativo	257
3.3.3 Nociones de Educación para la Paz en los inicios del siglo XX	259
3.4 Reforma Educativa de 1940: <i>Estructuración del sistema educativo en El Salvador</i>	260
3.4.1 Nociones de Educación para la Paz en la Estructuración del sistema educativo de El Salvador	264
3.5 Reforma Educativa de 1968: <i>Desarrollismo</i>	271
3.5.1 Educación Popular	275
3.5.2 Nociones de Educación para la Paz en la Reforma Educativa de 1968	277
3.6 La Educación en El Salvador en el conflicto armado de la década de 1980	280
3.6.1 Nociones de Educación para la Paz en la década de 1980	283
3.7 Época de Postguerra: <i>Programa de Cultura de Paz de la UNESCO en El Salvador</i>	287
3.7.1 Foro Nacional de Reflexión sobre Educación y Cultura de Paz	293
3.7.2 Participación de la juventud en la construcción de una cultura de convivencia, solidaridad y paz en Centroamérica	296
3.8. Reforma Educativa de 1994: <i>Plan decenal de Educación 1995-2005</i>	297
3.8.1 Nociones de Educación para la Paz en el Plan decenal de Educación 1995-2005	302
a) Educación para la Democracia en el Plan Decenal 1995-2005	303
b) Políticas y programas de Formación en Valores	308
c) Transversalidad de la Educación para la Paz a nivel Centroamericano	310
3.9 Plan de Educación 2021: <i>El País que queremos</i>	313
3.9.1 Nociones de Educación para la Paz en el Plan de Educación 2021	315
3.10 Programa de Gobierno 2009-2014: <i>Cambio en El Salvador para vivir mejor</i>	317
3.10.1 Nociones de Educación para la Paz en el Programa de Gobierno 2009-201	319
Recapitulación	320

CAPÍTULO IV	
PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL SALVADOR	325
Introducción al capítulo	325
4.1 La Educación en El Salvador	329
4.1.1 Puntos de partida: <i>diálogo entre las formas y esencias del sistema educativo</i>	330
i. Concepciones fundamentales del sistema educativo	330
a) Tipo de sociedad y concepto de ser humano	333
b) Formación en valores	335
c) Concepción del conocimiento	340
ii. Prácticas educativas dentro del aula	340
4.1.2 El sistema educativo y la Educación para la Paz	346
4.1.3 Educación para la Paz en El Salvador	351
4.2 Propuesta de Sistema Educativo para la Paz en El Salvador	354
4.2.1 Conceptos fundamentales	359
i. Paz	359
ii. Conflicto	361
iii. Cultura de Paz	362
4.2.2 Educación para la paz y sus implicaciones	363
4.2.3 Enfoque de la Educación para la Paz	368
i. Educación para el conflicto social	368
a) Puntos de partida	368
b) Educación para el conflicto social en El Salvador	372
ii. Educación para la democracia participativa	374
a) Puntos de partida	374
b) Educación para la Democracia Participativa	377
4.2.4 Ejes transversales de la Educación para la Paz en El Salvador	381
4.2.5 Planificación de la Educación para la Paz en El Salvador	385
i. Nivel Macrocurricular	385
a) Parvularia	385
b) Educación Básica 1° a 6° Grado	386
c) Educación Básica 7° a 6° Grado	396
d) Educación Media	400
e) Educación Superior	406
ii. Nivel Mesocurricular	407
iii. Nivel Microcurricular	408
iv. Otros aspectos de la planificación educativa	409
4.2.6 Metodología de la Educación para la Paz en El Salvador	410
4.2.7 Evaluación de la Educación para la Paz en El Salvador	413
4.2.8 Seguimiento de la Educación para la Paz en El Salvador	415
4.3. Propuesta de formación docente en Educación para la Paz en El Salvador	416
4.3.1 Propuesta de formación de docentes para la paz	417
Recapitulación	421

CONCLUSIONES GENERALES	425
Discusión de resultados de la investigación	425
Conclusiones de la investigación	432
Líneas futuras de investigación	435
BIBLIOGRAFÍA	437
Legislación utilizada	457

Índice de cuadros, recuadros, imágenes y tablas

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

Cuadro N° 1.1. Modelos de la Escuela Nueva	25
Cuadro N° 1.2. Propuestas curriculares de la Educación para la Comprensión Internacional	27
Cuadro N° 1.3. Ejes de la Educación en Derechos Humanos	33
Cuadro N° 1.4. Etapas de conformación de la Educación para Derechos Humanos	34
Cuadro N° 1.5. Comparativo entre Educación sobre el desarme y para el desarme	39
Cuadro N° 1.6. Movimiento crítico y sus relaciones con la Educación para la Paz	44
Cuadro N° 1.7. Aportes de la Investigación para la Paz a la Educación para la Paz	46
Cuadro N° 1.8. Cronología de la Educación para el Desarrollo	47
Cuadro N° 1.9. Modelo didáctico de Educación para el Conflicto	71
Cuadro N° 1.10. Tipos de Educación para la Paz para el siglo XXI	73
Cuadro N° 1.11. Modelos de Pedagogía de la Paz	80
Cuadro N° 1.12. Taxonomía de la Educación para la Paz	83
Cuadro N° 1.13. Modelos de Educación para la Paz	94
Cuadro N° 1.14. Modelo resumen de la Educación para la paz	114
Recuadro N° 1.1. Contenido del Capítulo Primero	17
Recuadro N° 1.2. La Pedagogía de Janusz Korczak	23
Recuadro N° 1.3. Educación Internacional	31
Recuadro N° 1.4. Educar en la noviolencia	41
Recuadro N° 1.5. Educación para la Paz como paz personal	42
Recuadro N° 1.6. Educación para la Paz como abolición de las relaciones de poder	48
Recuadro N° 1.7. Educación para la Democracia	57
Recuadro N° 1.8. Cultura de Paz	63

Imagen N° 1.1. Marco Conceptual de la Educación para el Desarrollo	49
Imagen N° 1.2. Método de Paulo Freire	55
Imagen N° 1.3. Modelo Holístico de la Educación para la Paz	97
Imagen N° 1.4. Valores de la Paz	98
Imagen N° 1.5. Leer, crear, comunicar: acciones de paz	106
Imagen N° 1.6. Paz activa y Paz pasiva	111

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Cuadro N° 2.1. Liberales y Conservadores	133
Cuadro N° 2.2. Enfoques de las Reformas Educativas Neoliberales en América Latina	155
Cuadro N° 2.3. Generaciones de las Reformas Educativas Neoliberales	156
Cuadro N° 2.4. Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006	159
Cuadro N° 2.5. La Educación Bolivariana de Venezuela	178
Cuadro N° 2.6. Las Pedagogías de Freire	186
Cuadro N° 2.7. Momentos institucionales de la Educación Popular	190
Cuadro N° 2.8. Cuestionamiento de la Educación Popular en la década de 1980	194
Cuadro N° 2.9. Comparativo de la Educación para la Paz y la Educación para los Derechos Humanos	199

Recuadro N° 2.1. Contenido del Capítulo Segundo	122
Recuadro N° 2.2. Modelo de aplicación de las Reformas Educativas en América Latina	153
Recuadro N° 2.3. Modelo de Nucleación Educativa en Bolivia	162
Recuadro N° 2.4. El Enfoque Constructivista	169
Recuadro N° 2.5. Modelo de la Escuela Nueva en Colombia	175
Recuadro N° 2.6. La Revolución de los Pingüinos	176
Recuadro N° 2.7. La Expedición Pedagógica Nacional	203
Recuadro N° 2.8. Un Mundo Teñido de Paz	208

CAPÍTULO III

UNA GENEALOGÍA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE EL SALVADOR Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Cuadro N° 3.1. División de género de la educación pipil	228
Cuadro N° 3.2. Órdenes religiosas establecidas en la Capitanía General de Guatemala	232
Cuadro N° 3.3. Estadísticas de la Instrucción Pública 1874-1889	253
Cuadro N° 3.4. Fundamentos de la Moral, Urbanidad y Cívica	268
Cuadro N° 3.5. Doctrinas de Solidaridad	270
Cuadro N° 3.6. Elementos esenciales de la Reforma Educativa de 1968	274
Cuadro N° 3.7. Objetivos de ciclo, programas y contenidos de los planes de estudios de 1° a 9° grado de la Reforma Educativa de 1968	277
Cuadro N° 3.8. Objetivos de grado y específicos de 1° a 6° grado de Educación Básica	304
Cuadro N° 3.9. Concepciones de Paz en el I y II ciclo de Educación Básica	305
Cuadro N° 3.10. Objetivos de grado y contenidos del III ciclo de Educación Básica	306
Cuadro N° 3.11. Objetivos y contenidos de Educación Media	307

Recuadro N° 3.1. Contenido del Capítulo Tercero	226
Recuadro N° 3.2. Modelo Educativo Indígena	230
Recuadro N° 3.3. Método Lancasteriano	245
Recuadro N° 3.4. Principios de la Reforma Educativo de 1939	261
Recuadro N° 3.5. La Huelga de Mayo	262
Recuadro N° 3.6. Los Objetos Básicos de la Educación Primaria	263
Recuadro N° 3.7. Doctrina conceptual de la Reforma Educativa de 1968	272
Recuadro N° 3.8. Llamamiento de San Salvador	293
Recuadro N° 3.9. Objetivos del Plan Decenal 1995-2005	298
Recuadro N° 3.10. Programa de Educación con Participación de la Comunidad	299
Recuadro N° 3.11. Trabajo Decente	315

Imagen N° 3.1. Fines de la Educción en la Reforma Educativa En Marcha 1995-2005	302
Imagen N° 3.2. Fundamentos del Plan de Educación 2021	313
Imagen N° 3.3. Esquema resumen de contenido del Capítulo Tercero	324

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL SALVADOR

Cuadro N° 4.1. Caracterización de problemáticas y propuestas orientadoras de cambio	355
Cuadro N° 4.2. Gramática Emocional	365
Cuadro N° 4.3. Propuesta de Objetivos en Educación Parvularia	386
Cuadro N° 4.4. Propuesta de Objetivos en Educación Básica: 1° a 6° Grado	387
Cuadro N° 4.5. Propuesta de Objetivos en Educación Básica: Tercer Ciclo	396
Cuadro N° 4.6. Propuesta de Objetivos en Educación Media	401

Recuadro N° 4.1. Contenido del Capítulo Cuarto	328
Recuadro N° 4. 2. La Familia salvadoreña y sus cambios	370

Imagen N° 4.1. Modelo de Sistema Educativo en El Salvador	348
Imagen N° 4.2. Esquema de propuesta de Educación para la Paz en El Salvador	358

Tabla N° 4.1. Tasas Brutas y Netas de cobertura; y tasa neta de matricula de los diferentes niveles de Educación en El Salvador, 2006	331
Tabla N° 4.2. Porcentaje de niños fuera del sistema educativo por grupos de edad y área geográfica, 2006	332
Tabla N° 4.3. Clasificación de los jóvenes de 15 a 19 años de edad según su situación a lo largo del ciclo escolar al, total nacional, 2006	334
Tabla N° 4.4. Analfabetismo en El Salvador, 2006	339
Tabla N° 4.5. Tasa de deserción en el primer ciclo de educación básica en el año 2006	340
Tabla N° 4.6. Tasa de repetición escolar en el I y II ciclo de Educación Básica en el año 2006	343
Tabla N° 4.7. Asistencia escolar en áreas urbanas, ambos sexos, según quintil de ingreso <i>per cápita</i> del hogar y grupo de edad, 1995-2004	351

Listado de abreviaturas y siglas

AMSS	Área Metropolitana de San Salvador
ARENA	Alianza Republicana Nacionalista
CN	Constitución Nacional de la República de El Salvador
CSUCA	Consejo Superior Universitario de Centro América
EDUCO	Programa de Educación con participación de la Comunidad
EN	Escuela Nueva
FEPADE	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FMLN	Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional
LGEES	Ley General de Educación de El Salvador
MINED	Ministerio de Educación de la República de El Salvador
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ODECA	Organización de Estados Centroamericanos
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAE	Política de Ajuste Estructural
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UES	Universidad de El Salvador
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

A manera de introducción

El tema que ocupa el desarrollo de esta investigación se dedica a la reflexión, análisis y conformación de la Educación para la Paz en el subcontinente Latinoamericano, con un especial énfasis en el sistema educativo de El Salvador. Planteándose como título *Educación para la Paz en América Latina: genealogía y propuesta para el sistema educativo de El Salvador*. La propuesta está enfocada para aplicarse en el sistema educativo público formal de El Salvador a un largo plazo. Conjuntando la teoría-praxis de la Educación Popular en América Latina y los aportes generales de la teoría de Educación para la Paz como ejes articuladores primarios, dando un aporte desde la reflexión, para crear una propuesta educativa transformadora de las condiciones de violencia estructural que dicotomizan socialmente al país, y que se refleja de forma evidente en la violencia directa actualmente existente.

Hablar de Educación para la Paz en El Salvador, al igual que en América Latina, es contrario a toda la concepción ideológica educativa elitista existente en el país. Es ir contra corriente. En « [...] Latinoamérica se cumple sin pausa y encarnizadamente, deja de lado al pueblo y a sus necesidades, cuya educación se concibe sin embargo cada día como de mayor urgencia pero completamente desligada de la formación concreta que demanda la condición

humana» (Merani, 1983: 73). Por lo cual, en esta propuesta nos alejaremos de los discursos tradicionales y entenderemos a la Educación y sus propuestas pedagógicas como un instrumento para la emancipación y desarrollo humano integral; y no sólo de formación para la inserción laboral (Fernández Herrería y Carmona, 2009: 50) que exclusivamente se ha utilizado en la perorata del oficialismo educativo. Tenemos la plena creencia que « [...] la educación consiste en una búsqueda de libertad mediante la comprensión de los obstáculos en la construcción de estructuras que sirvan al hombre» (Merani, 1983: 16) y la mujer para alcanzar la dignidad humana en sus vidas y en la vida de las demás personas, reparar los daños causados por la violencia y que contribuya al cuidado de la naturaleza.

No muy alejada de la Educación oficial, la violencia se encuentra como constante a lo largo de nuestra historia y lo que me parece más grave es que en este momento histórico ha llegado a naturalizar los actos violentos usando la cultura, la política y la educación como si estuviéramos dentro de un proceso natural, delante del cual, no tendría que extrañarnos nada. Por ende, «la escuela se convierte, sin quererlo explícitamente, al menos por lo que enuncia su discurso, en un centro discriminatorio y muy poco tolerante, aunque en demasiadas cosas de fondo resulte excesivamente complaciente» (Cajiao, 1992: 86).

La violencia directa, que se ve todos los días, es resultado de una violencia estructural encubierta que no permite ponerla en los temas de análisis para erradicar la inequidad, teniendo como resultado que « [...] allí donde hay más desigualdades es más posible el devenir de la violencia, así como que esta violencia siga generando más desigualdad y pobreza » (París, 2009: 126). Posicionarse contra la violencia es denunciar y crear mecanismos que demuestren cómo se institucionalizan acciones destinadas a perpetuar la inequidad y la injusticia estructural. La tarea que la Educación y la Escuela pública deben de asumir como propias son poner al descubierto la violencia y dar acciones concretas para transformarlas.

Para el caso concreto, actualmente El Salvador está siendo uno de los países de América Latina con mayor índice de muertes por actos violentos: 14 personas por día hasta

Marzo/2012 y finalizando el año 2012 con 8 persona por día; lo que equivale a 25 personas por 100,000 habitantes (El Diario de Hoy, 01/Enero/2013: 15). Entre los cuales cabe destacar a 54 estudiantes en el año 2012 fueron asesinados/as (La Prensa Gráfica, 01/Enero/2013: 28); o que 414 docentes hayan solicitado traslados por amenazas en el año 2010 (Ministerio de Educación, 2011: 65).

La violencia directa afecta especialmente a jóvenes, y de este grupo a hombres. Los datos de muertes por actos violentos sólo tienen comparación con el período de la guerra interna; que para ejemplo tenemos que en el año 1982 se reportaron 4,419 asesinatos de civiles por la represión política y militar (Martín-Baró, 2001: 361), cifra equiparable a los 4,004 reportados para el año 2010 (La Prensa Gráfica, 23/Noviembre/2011), 4,238 para el año 2011 y 2,502 hasta el 20 de Diciembre/2012 (El Diario de Hoy, 01/Enero/2013: 15). Dando como resultado que, a pesar de la reducción de los índices de muerte violentas en el año 2012, los jóvenes entre 15 a 24 años continúan siendo el objetivo principal de la violencia, que para el año 2009 se reportaban 92,3 muertes por cada 100,000 habitantes (PNUD, 2009: 123), grupo importante de la población económicamente activa: ¿Qué podemos esperar en el futuro si no hay jóvenes? Al mismo tiempo esta condición construida de violencia directa repercute entre muchos jóvenes que, para escapar de esta situación, elijen arriesgar sus vidas emigrando, principalmente a Estados Unidos. Es difícil cuantificar los números, pero se calcula que sea algo alrededor de 200 a 400 personas por mes los que salen del país en busca de un futuro incierto y, en algunas ocasiones, peligroso (Diario CoLatino, 28/Septiembre/2010: 5). Lo cual da como resultado que 20 de cada 100 salvadoreños/as sea migrante (Huezo Mixco, 2009: 18).

Se reconoce la existencia de un tipo de violencia estructural, presentada como una dicotomía estructural: *pobreza de las amplias mayorías y desarrollo para reducidas élites*. La *pobreza* en El Salvador, y me atrevo a generalizar con mucha certeza que también en América Latina, no es un fenómeno social de generación espontánea, muy por el contrario es « [...] un complejo concepto de dependencia que incluye elementos culturales en su constitución»

(Vidal, 2005: 21). Es fruto de un proceso paulatino, sistemático e histórico de exclusión y desigualdad existentes adentro de la sociedad, en donde el mismo Estado, por medio del control de las elites, ha contribuido a este proceso de inequidad, que imposibilita a amplios sectores sociales el ejercicio de los Derechos Humanos para una vida digna. Así se impide que la mayoría de las personas pueda ejercer con libertad el desarrollo pleno de todas sus capacidades y potencialidades humanas, llegando en casos extremos a ocasionar la posibilidad de muerte entre los segmentos de poblaciones más carentes. Existiendo al mismo tiempo otro lado de la moneda.

El acceso a un empleo o que tipo de empleo se tiene, es una muestra concreta de las diferentes realidades que coexisten en El Salvador. Para el caso los excluidos representado por los desempleados/as (7%) su calidad de vida es equiparable al promedio de Botswana, los/as subempleados (43%) a la condición de vida de Gabón, los que no poseen una remuneración con protección social (30%) su condición de vida es igual a la de Vietnam y solamente un 20% que posee un empleo decente su condición de vida es comparable a la de Uruguay (PNUD, 2008: 5).

El *desarrollo* en El Salvador, y en América Latina, en contraposición a lo anterior, ha sido el proceso histórico y sistemático de inclusión de oportunidades para una minoría que llamaremos élites. Las élites actúan y actuaron siempre a manera de perpetuar su situación privilegiada y conseguir la plena satisfacción de sus propios intereses de modernización (Furtado, 2007: 24). Consiguiendo, de esa manera, desarrollar todas sus capacidades y potencialidades humanas, alcanzando de esta forma un bienestar de vida de alto nivel, sólo para ellos y ellas; sobre las necesidades humanas de las amplias mayorías sociales del país. Su despreocupación con lo social llega a asustar; como lo manifestó Mauricio Funes Presidente de la República de El Salvador, al referirse a las políticas públicas estatales de los 20 años anteriores de gobierno de uno de los partidos políticos de Derecha, en su Mensaje a la Nación en la conmemoración de la Independencia en el 15 de septiembre de 2010.

La condición de que *El Salvador está siendo un país muy violento y la dicotomía pobreza-desarrollo*, resultan ser afirmaciones consolidadas y (re)construidas por los medios de comunicación sociales, políticos, culturales y educativos principalmente; y que de alguna manera ocultan la estructura en la cual sedimentan sus acciones. Por ende también son susceptibles de cambios y transformaciones. Como lo afirma Gregorio Vidal (2005) siguiendo los planteamientos de Celso Furtado, *el desarrollo es un hecho cultural* (Vidal, 2005: 25) y como tal se puede decir de igual forma la pobreza. Por ello es tan importante la orientación del sistema educativo de una nación, por que en este se puede gestar la transformación o por el contrario mantener las estructuras de dominación.

Como educador, en el más amplio sentido de la palabra, trato de trabajar por el desarrollo cognitivo y espiritual de las demás personas que están a mí alrededor; con la plena convicción de hacer las cosas buscando los máximos posibles y no los mínimos requeridos, que muchas veces se nos presentan como una zona de *confort* para no hacer más. Ser educador, es una cuestión de vida: *Vivimos para educar, educamos para vivir* (Aldana, 2007: 14), por ello considero a la Educación como una de las mejores formas de transformar las estructuras inequitativas actuales por medios pacíficos.

En un sentido práctico, la realización de esta Tesis Doctoral pretende en un primer momento, dar un aporte conceptual a la Educación en El Salvador desde el área de Educación para la Paz, teniendo en cuenta una perspectiva Latinoamérica de la temática en cuestión. Esta motivación obedece a mi formación general como Licenciado en Ciencias de la Educación y mi práctica profesional en la ejecución de proyectos para el desarrollo comunitario y atención a poblaciones vulnerables y precarias, desde la educación, en diversas comunidades rurales de mi país; donde he percibido la necesidad de establecer una nueva forma de entendernos como seres humanos desde un giro epistemológico de la construcción social de la violencia a la construcción y expansión de una cultura de paz. No omitiendo, que la realización de esta Tesis Doctoral pretende poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del bienio

académico 2007-2009 de la Universitat Jaume I, en donde fui estudiante del Master Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo en la ciudad de Castellón de la Plana.

Este tipo de propuesta de Educación, parte de una concepción optimista de que no todo está perdido. Reconociendo la posibilidad de una violencia imperfecta, parafraseando a Francisco Muñoz, en donde han existido y existen momentos de paz en la historia de El Salvador, y en el sistema educativo que es mi objeto de estudio. Pero esta condición, ha estado y sigue cubierta por otros temas que no permiten su expansión y ejecución en el sistema educativo. La Educación para la Paz existe en el sistema educativo de El Salvador, pero está oculta en la violencia más visibilizada, por eso hace falta reconocerla y nombrarla como tal hacia los demás, promoviendo su utilización como un medio de transformación de la violencia social actual.

Para el desarrollo de la investigación se han planteado objetivos que han sido el hilo conductor de este proceso. El objetivo general ha sido: Reconstruir y promover un modelo de Educación para la Paz en el sistema educativo de El Salvador, desde una perspectiva latinoamericana. Y como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- a) Construir un marco referencial sobre la Educación para la Paz relacionado a los diferentes momentos socio-históricos de El Salvador.
- b) Proponer una aproximación teórica sobre la Educación para la Paz en América Latina.
- c) Elaborar una genealogía de la Educación para la Paz al interior del sistema educativo de El Salvador.
- d) Diseñar una propuesta de Educación para la Paz para el sistema educativo de El Salvador.

La metodología de investigación que se ocupó para la elaboración del trabajo de Tesis es el método cualitativo bibliográfico con enfoque deconstructivo-reconstructivo que ha

permitido ser propositivo y prospectivo en el tema de estudio. Es decir, deconstruir lo establecido del sistema educativo de El Salvador y la educación latinoamericana, desde su estructuración hasta la época contemporánea. Esto conllevó a iniciar en el pasado para proyectarse al futuro. Lo reconstructivo se basará en la propuesta de un nuevo Sistema Educativo para la Paz en El Salvador, fundamentado desde el actual sistema educativo.

Se inicia con el análisis de las concepciones generales de la Educación para la Paz, la cual por su desarrollo socio-histórico científico considero que se debe de hablar de la *Pedagogía para la Paz* como una ciencia, lo cual se amplía dicha discusión en el Primer Capítulo; donde se han retomado como hilos conductores a Xesús Jares, Alfonso Fernández Herrería, Hicks (1993), José Tuvilla, Lederach (2000), Monclús y Sanban (1999) y Comins (2009) como parte de un conglomerado de autores referentes de la Educación para la Paz. Se incluyen en el Primer Capítulo otros autores y autoras como Narváez (2006), Mesa Peinado (2001), Argibay (1997), Bastidas (2008), Maldonado (2008), documentos publicados por la UNESCO, Petrus (2001), Delors (1996), Aragón Jiménez (2001), Fisas (2001), Burguet (2012) que complementan los apartados del proceso de estructuración de la Educación para la Paz. Respecto a la Pedagogía para la Paz se retomo principalmente a Esther de Zavaleta (1986) y Zurbano Díaz (1998).

En el Segundo Capítulo que versa sobre la Educación en América Latina, utilizo diferentes líneas de pensamiento para la realización del análisis, con una clara perspectiva latinoamericana. Es desde esta región, tan particular, que deben de retomarse los conceptos y conocimientos adquiridos a lo largo de estos años. La principal línea de pensamiento que utilizo es la deconstructiva, en la cual son representantes Tadeo da Silva (1995), Dussel y Caruso (1999), Ossenbach Sauter (2001), Aldana (2007) y Alvear (2002). También hago uso de la historia de la educación por medio de González Orellana (2007), Weinberg (1995) y Molina Jiménez (2007). Desde el enfoque crítico se hacen presentes Gentili (2009), Illich

(1974) y Merani (1983). Por último, pero no menos importante, se encuentra la filosofía de la Educación Popular la cual se presenta por su máximo referente Paulo Freire.

Al realizar el análisis teórico-discursivo desde la opción latinoamericana, destacamos la peculiaridad del continente latinoamericano como un *locus* particular en el cual los problemas estructurales de la pobreza adquieren un sentido especial para los cuales debemos tener, también, soluciones particulares. La pobreza, la trayectoria desigual, el negado acceso a recursos, la exclusión social, la indiferencia con los grupos indígenas, entre otros, no son cuestiones folklóricas y sí situaciones para las cuales no se puede mantener una posición incierta o superficial.

En tal sentido, en el Segundo Capítulo se hace un recorrido de las ideas y pensamientos educativos en la trayectoria de la educación oficial de Latinoamérica, de cuyo interior y alterna en sus planteamientos se estructura *otra educación*, que con el correr del tiempo culminó con la conformación de la Educación Popular, y en sus fundamentos se encuentran las bases de la Educación para la Paz. Ésta teoría de Educación para la Paz en América Latina, ha respondido al contexto donde ha surgido, reconociendo sus diferencias a la teoría general de la Educación para la Paz.

El Tercer Capítulo resulto ser una difícil tarea por la dispersión y una deficiente investigación sobre el tema educativo en El Salvador. La poca información recolectada y rescatada está segmentada en varias bibliotecas y centros de documentación, incluso la biblioteca militar la cual guarda obras y trabajos de investigación que dejan de manifiesto el pensamiento educativo de algunos presidentes militares de El Salvador, fue imposible su acceso por no ser militar. Por ello el trabajo en la construcción de una genealógica de la educación oficial en El Salvador es un esfuerzo importante por sistematizar en un documento una visión crítica de la Educación en El Salvador.

En este esfuerzo académico se utiliza a dos de los principales referentes de la educación salvadoreña como lo es Manuel Luis Escamilla y Alberto Masferrer, los cuales se

complementan con los aportes de Espino (1996) y Argueta (1948). Se utilizan documentos institucionales del Ministerio de Educación de diferentes épocas para su análisis y además se retoma información que proporciona el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo como referente institucional de propuestas de políticas públicas educativas y análisis del estado contemporáneo de El Salvador.

Utilizando la afirmación de Dussel y Caruso (1999: 41) cuando la educación nació, la religión fue su partera, en El Salvador dicha historia se repite. Uno de los primeros en dar datos históricos de la educación en 1766 fue el Obispo de Guatemala Córtez y Larraz (2000). Delgado (1991) nos presenta específicamente el rol educador que la iglesia católica tuvo durante 350 años en El Salvador. Por su parte Cardenal (2001), nos habla sobre la Teología de la Liberación y su unión a los procesos de Educación Popular por medio de las comunidades eclesiales de base. González Orellana (2007), Reimers (1995), Grande (2008) y Méndez (2005) aportan elementos de análisis de los diferentes momentos de estructuración de la Educación.

La perspectiva de paz que se muestra en cada una de las etapas de estructuración del sistema educativo salvadoreño del Tercer Capítulo ha sido un aporte propio. El tema de Educación para la Paz en El Salvador no existen referencias publicadas de otro autor/a que retome la temática. Es por ello que varias de las referencias que se presentan como Jacinto (2000), Martínez y Hernández (1998), Trigueros y Zavaleta (2004), Velásquez y Posada (2002) son retomados de tesis de la Maestría en Derechos Humanos y en Educación para la Paz de la Universidad de El Salvador, en las cuales esbozan y estructurarán discursos referentes a la necesidad de una Educación para la Paz en El Salvador. Francisco José Lacayo (1996, 1998) es el autor que toca el tema de Educación para la Paz de forma más específica.

La Educación para la Paz no es sólo discurso, es práctica, aplicación y hechos. En ese sentido, en el Cuarto Capítulo, luego de haber realizado los análisis respectivos y haber obtenido la información conceptual suficiente, se hace necesaria la determinación de una

propuesta de Educación para la Paz en El Salvador. Esta propuesta se enmarca en la modificación de la escuela y del aula salvadoreña, se intenta concebir para los diferentes contextos que integran la realidad salvadoreña: desde lo rural a lo transnacional. Es una propuesta inicial, inacabada y abierta para ser mejorada por un equipo multidisciplinar en un futuro cercano. La formación docente es el punto más aplicable de toda la propuesta, ya que el *docente para la paz* es el agente de cambio que puede contribuir a la transformación del sistema educativo.

En el Cuarto Capítulo, son utilizados a Rivas (2008), Picardo (2008), Méndez (2005) y Grande (2008) para presentar los discursos y las prácticas educativas como preámbulo al establecimiento de la propuesta educativa para la paz en el sistema educativo. En la propuesta son utilizados los autores Vicent Martínez Guzmán y Muñoz (2004) como bases en la perspectiva de paz. El modelo de la propuesta tiene como base los actuales programas de educación del Ministerio de Educación, desde la Educación Parvularia hasta la Educación Media; retomando el pensamiento de Paulo Freire, con quien comparto su filosofía educativa transformativa y popular, como medios para construir una cultura de paz con la ayuda de la Educación.

Todo el proceso de investigación trató de ver con otra mirada a la Educación, tratar de desvelar esos momentos educativos que tienen que ver con la paz y no con la violencia en El Salvador, lo cual se muestra en el Tercer Capítulo. Es demostrar que el mito naturalizado de la violencia en la cultura salvadoreña en específico, es una construcción social y política de grupos de interés para mantener las estructuras inequitativas que impiden un verdadero desarrollo socio-económico sostenible y respetuoso con la naturaleza a una amplia mayoría de la población.

Siendo coherente en el desarrollo de esta Tesis Doctoral no se desea tener tintes pretenciosos o salvacionistas. Posiblemente solo se llegue a establecer puntos de referencia, se contribuya con algunos aportes conceptuales que den las pautas para inicios de otros procesos de investigación en un futuro cercano. Pero, cada punto desarrollado se tiene como interés último: *transformar por medio de la Educación las condiciones de sufrimiento de la población y la naturaleza en El Salvador*. Esta convicción es incuestionable y representa la gran motivación en la cual se realizaron los estudios y propuestas de la Tesis que se ha realizado.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

Entre sociedad y educación existe una relación dialéctica y muchas veces la educación se convierte en un importante instrumento para conservar el orden social existente. Si la Educación para la Paz no se convierte en parte de un proceso de acción sociopolítica hacia un progresivo cambio social, no tendremos jamás una Educación para la Paz y la justicia, sino solamente palabras vacías y sin sentido

Paulo Freire (Jares, 1991: s/n).

Introducción al capítulo

En el presente Capítulo se construirá un marco referencial sobre la Educación para la Paz de forma general y se realizará un estudio para determinar la existencia de una Pedagogía para la Paz en la actualidad. Este Capítulo brindara información general para desarrollar la propuesta de Educación para la Paz en el sistema educativo de El Salvador.

El primer apartado del Capítulo versará sobre la *Educación para la Paz: un recorrido histórico y sus fundamentos pedagógicos*. Desde un inicio nos encontramos que la Educación para la Paz es uno de los aportes positivos del siglo XX a las Ciencias de la Educación y a la Pedagogía. Su concepción ha estado marcada por diferentes etapas y diversos aportes. Se

mostrará un análisis de las diferentes dimensiones que han ido estructurando lo que conocemos hoy en día como Educación para la Paz, desde los aportes fundamentales de la Escuela Nueva, la educación para la comprensión internacional, la educación en Derechos Humanos, educación sobre y para el desarme, la noviolencia, la investigación para la paz, la educación para el desarrollo, la inclusión de la perspectiva de género, la educación popular, educación para la democracia, la cultura de paz entre los componentes más sobresalientes.

Es muy interesante ver que la Educación para la Paz no es sólo un enfoque o movimiento pedagógico que aparece y luego es sustituido, sino que es una constante evolución educativa, en donde se van incorporando nuevos componentes en cada uno de los momentos históricos que se ha vivido desde inicios del siglo XX hasta la actualidad, en tal sentido «la Educación para la Paz es todo un proyecto, no sólo pedagógico sino también analítico, crítico, creativo y de cambio social» (Baena y Pesquero, 1998: 1).

Los aportes a la Educación para la Paz provienen desde diferentes corrientes de pensamiento de Occidente, Oriente y América Latina con el único fin de aportar en la construcción de una paz para la humanidad desde la Educación. Se invoca a la Educación como la mejor inversión para el desarrollo social ya que, a primera vista, parece que es el instrumento adecuado para satisfacer las necesidades humanas de desarrollo y participación de una comunidad. «La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz y justicia social» (Mesa Peinado, 2001: 13).

Escribir sobre Educación para la Paz es hablar de la historia del siglo recién pasado, donde dos guerras mundiales y la posterior *guerra fría* marcaron el orden del día. Lo mismo podemos decir del siglo entrante donde las guerras parecen proseguir sin que predomine una cultura diferente de la establecida en épocas anteriores. No obstante, entre toda esta convulsión surgen ideales, propuestas, esperanzas y sobretodo un gran esfuerzo de construir, por muchas personas en el planeta entero, un mundo donde la guerra sea eliminada y la

violencia en sus diferentes formas directa, indirecta y cultural-simbólica fueran transformadas por medios pacíficos, y en este caso educativos, minimizando sus efectos devastadores. Es por ello,

[...] que la Educación para la Paz no debe entenderse como una acción neutral, sino en una dimensión política, porque no sólo busca la construcción de la paz como ausencia de guerra, sino fundamentalmente como justicia. Este objetivo básico, en definitiva, llevará a la transformación de las relaciones y estructuras de poder y por consiguiente a la transformación de la sociedad misma (Apala, 2008: 76).

Luego de tener una visión amplia del recorrido de estructuración de Educación para la Paz; nos adentraremos a analizar el paso de la *Educación para la Paz* a la *Pedagogía para la Paz*. Esta reflexión la considero importante, aunque se presenta como una arista que sobresale del marco discursivo del debate central de la Tesis Doctoral. Se pretende mostrar la madurez tanto teórica, práctica, metodológica y científica que posee la Educación para la Paz en este momento, madurez que le permite acceder a un rango de ciencia educativa. Como educador para la paz quiero contribuir a ese reconocimiento teórico y práctico en el ámbito de las Ciencias Sociales actuales.

Al igual que la Pedagogía General, primero hemos visto el surgimiento de la Educación para la Paz a inicios del siglo XX, y hasta hace unos 25 años se habla de Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986). De forma general podemos decir que la Pedagogía para la Paz tiene por objeto: *el planteo, estudio y solución del problema educativo para la paz*; o también puede decirse: *que es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo para la paz* y al mismo tiempo es un *arte de construir la paz por medio de la Educación*, a lo cual Marta Burguet nos plantea como una *disciplina que estudia los conflictos y sus modos de ser tratados* (2012: 130), lo cual amplía su accionar fuera de las aulas formales de educación hacia los ámbitos no formales e incluso informales.

Uno de los componentes principales para afirmar que la Pedagogía para la Paz es una ciencia, es que posee su propio objeto de estudio: la Educación para la Paz. Este tipo

específico de Educación es entendida primeramente como una educación alternativa a la tradicional (Lederach, 2000); con una fuerte convicción de ver de manera integral los factores personales, sociales y ambientales que contribuyen a la construcción de la Paz o sus obstáculos (Martín Rodríguez, 1995), desde un proceso educativo que integre los niveles cognitivos, afectivos, conductuales y espirituales (Zurbano Díaz, 1998; De Zavaleta, 1986), existiendo un proceso de deconstrucción y reconstrucción (Herrero, 2007), para elevar la justicia y reducir las violencias (Lederach, 2000). Sintetizando todo lo anterior en cinco postulados estructurales de la Educación para la Paz propuestos por Ian Harris (2004: 6):

- a) Explica las causas de la violencia
- b) Enseña alternativas de la violencia,
- c) Se ajusta para cubrir las diferentes formas de la violencia,
- d) La paz misma es un proceso que varía según el contexto;
- e) El conflicto es omnipresente.

En el primer apartado de este Capítulo se hablará directamente sobre Educación para la Paz; se presentarán los diferentes componentes con los cuales la Educación para la Paz se ha ido estructurando con el aporte de diversos autores como Xesús Jares, Alfonso Fernández Herrería, Hicks (1993), José Tuvilla, Lederach (2000) y Comins (2009) entre otros. Asimismo se hace un análisis de los objetivos y finalidades de la Educación para la Paz, en conjunto con las características que la integran. Su definición se encontrará en el apartado de Pedagogía para la Paz.

Se analiza el sustento disciplinar que posee o no la Pedagogía para la Paz, por medio de los aportes teóricos de De Zavaleta (1986) y Zurbano Díaz (1998). Este sustento disciplinar es muy necesario para ver la posibilidad de que esta pedagogía acceda por sí misma a constituirse como ciencia o solamente sea parte de las disciplinas de las ciencias de la educación.

Otro factor importante que vamos a estudiar es la concreción educativa de la Pedagogía para la Paz. La concreción educativa se refiere a acciones concretas que se han ejecutado desde el marco de la Pedagogía para la Paz desde su objeto de estudio: la Educación

para la Paz. En este sentido encontramos una serie de hechos concretos: modelos educativos, enfoques, contenidos, ejes transversales y metodología; experiencias que si bien es cierto se originan en contextos diferentes, sus aportes desde la práctica ayudan a estructurar un sustento teórico de la Pedagogía para la Paz.

Como último punto de análisis del fundamento de la Pedagogía para la Paz es la existencia de un tipo específico de profesor: el Educador/a para la Paz. Este educador/a se ha ido estructurando desde la práctica, y muchas veces no ha conllevado un proceso de formación formal, eso es una deficiencia que se debe de tener en cuenta, para ser transformada. Este educador/a es un factor clave para que las acciones educativas entorno a la construcción de paz se lleven a la práctica.

Recuadro N° 1.1. Contenido del Capítulo Primero

Introducción al capítulo

1.1 Educación para la Paz: un recorrido histórico y sus fundamentos pedagógicos

1.1.1 El legado de la Escuela Nueva

1.1.2 La creación de la Organización de las Naciones Unidas y su dependencia de Educación: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

a) La Educación Internacional y en Derechos Humanos

b) Educación sobre y para el Desarme

1.1.3 La No Violencia

1.1.4 La Investigación para la Paz (IP)

a) Paz positiva

b) Educación para el desarrollo

c) Perspectiva de género

1.1.5 Educación Popular

1.1.6 Ampliando horizontes

i. Educación para la Democracia

a) Educación para la ciudadanía

b) Educación para la convivencia

ii. Cultura de Paz

1.1.7 Educación para la Paz a los inicios del siglo XXI

a) La nueva situación de la Educación para la Paz

1.2 De la Educación para la Paz a la Pedagogía para la Paz

1.2.1 Referente histórico

1.2.2 Sustento teórico

1.2.3 Objeto de estudio

a) Definición

b) Objetivos y finalidades

c) Características

1.2.4 Sustento disciplinar

1.2.5 Concreción educativa

a) Modelos educativos

b) Enfoque educativo

- c) Contenidos
 - d) Metodología
 - e) Eje transversal
- 1.2.6 El/la Educador/a para la paz

Recapitulación

1.1 Educación para la Paz: un recorrido histórico y sus fundamentos pedagógicos

1.1.1 El legado de la Escuela Nueva

Un importante marco para hablar sobre el origen de la Educación para la Paz en el pensamiento occidental se encuentra en el periodo de finalización de la 1ª Guerra Mundial, concretamente en el continente europeo, como uno de los factores claves para su expansión e institucionalización (Narváez, 2006: 634; Apala, 2008: 75).

Justamente en ese contexto del fin de la guerra, cuando aun estaban muy vivos en los recuerdos de las personas los horrores y tragedias ocasionados por ese conflicto aparece la Escuela Nueva (EN). Entre sus finalidades se destacaban las tentativas de valorar al ser humano integralmente y la formulación de políticas y principios que pudiesen eliminar, dentro de los sistemas educativos europeos, los componentes ocasionadores que habrían permitido el surgimiento de la guerra. En el contexto educativo se debe de mencionar que nace en centros educativos privados, que surgen en demanda de la expansión industrial con el objetivo de contar con trabajadores más cualificados, por lo cual era necesario otro tipo de educación en los Estados europeos (Narváez, 2006: 633) y también en Estados Unidos. En este primer momento la EN es parte de una concepción limitada a los países en proceso de industrialización.

La EN en el sentido pedagógico nace en contraposición de la Escuela tradicional: que se caracterizaba como una « [...] pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia en el autoritarismo y la disciplina» (Narváez, 2006: 630), reducto enraizado « [...] en la sociedad de clases esclavista de la Edad Antigua, destinada a una

pequeña minoría [...]» (Gadotti, 2003: 14). Superar esa violencia simbólica al interior de los sistemas educativos tradicionales es una primera apuesta de la EN. Es «poner en duda la situación educadora» (Narváez, 2006: 630) en el más amplio sentido: los métodos, contenidos, estrategias, objetivos, estructuras, roles, en fin todo el sistema educativo que en ese momento existía. «La escuela nueva defendía la educación para la formación del ciudadano activo y participativo» (Gadotti, 2003: 124).

La escuela nueva intenta que la didáctica se adapte a la manera como los niños crecen y a los cambios que en ellos se producen constantemente. Mientras que el aula tradicional, global o catequista, gobernaba a los niños obligándolos a participar de una situación ya estructurada, lo que nosotros llamamos una didáctica anticipativa, la escuela nueva acepta el crecimiento como un hecho, intenta acompañarlo sin ponerlo en los límites de la estructura de anticipación y del diálogo (o monólogo) didáctico ya ritualizado que se ha derivado de la catequización (Dussel y Caruso, 1999: 194).

En un primer momento de reflexión se llega a la conclusión de que el sistema educativo vigente en esa época, no había hecho nada para que la guerra se evitara. Tomando esa posición *neutra* la escuela apoya al surgimiento de los conflictos armados. Incluso desde posiciones nacionalistas al interior de sus aulas se pudo alentar a los estudiantes apoyar las guerras que se aproximaban. Es así que germinan críticas al propio sistema educativo, desde una mirada diferente de la educación. En contraposición a esa Escuela Tradicional, responsable por no tener una acción concreta en evitar la guerra, surge una nueva concepción de la educación comprometida con evitar la guerra.

La EN « [...] se trató de un movimiento amplio, complejo y contradictorio, el cual se nutrió con múltiples experiencias y las aportaciones variadas de corrientes y autores en diferentes países [...]» (Narváez, 2006: 636). Vemos un proceso de generación espontánea en diversas partes de Europa y Estados Unidos, orientadas a la educación de un ser humano diferente. Todas estas experiencias, diferentes entre sí, unidas y por separado son los elementos que fundan la EN. La cual podemos definir con las palabras de Jares (1991), como

la concepción optimista del ser humano como energía activa y creadora que, educando en su integridad, puede tomar conciencia de la realidad e intervenir en su transformación, sitúan a la educación nueva frente a las prácticas pedagógicas tradicionales sustituyendo las relaciones distantes y autoritarias por el interés y necesidades de la infancia; creando un clima de trabajo y actividad libre, y poniendo los medios en relación con los fines, de forma que el niño viviese y experimentase las situaciones relacionadas con los principios que se deseaban alcanzar (Jares, 1991: 33).

Para Filho los principios generales de la Escuela Nueva fueron (Narváez, 2006: 635):

1. Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad.
2. Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social.
3. La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social.
4. Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa.

Se debe comprender que la Educación para la Paz en este momento de conformación no tenía una identidad propia en la concepción pedagógica de la EN, era uno más de todos los nuevos componentes que comenzaban a estructurarse en ese momento.

Los diferentes movimientos pedagógicos que estructuraron la EN se pueden mencionar los siguientes: *Escuela Moderna de Célestin Freinet*, *Paidocentrismo de Montessori*, *la enseñanza por medio de la experiencia de Dewey*, *la Escuela Activa de Cousinet*, *las ideas de Rousseau y Comenio*; sin dejar de lado las ideas de *Pestalozzi y Fröebel* (Narváez, 2006: 630). Por su importancia creemos oportuno apuntar cómo el pensamiento de esos autores contribuyeron para consolidar el pensamiento pedagógico de la EN.

Respecto a Juan Amos Comenio (1592-1670), es uno de los primeros pedagogos que expresa que el alumno es el centro del sistema educativo y no el docente (Aldana, 2007: 205). Idea que retoma Freinet al decir que «El niño con sus necesidades, con sus propuestas espontáneas, constituye el núcleo del proceso educativo y la base del método de educación popular. Por lo tanto el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje no es el maestro sino el niño» (Chourio y Segundo, 2008: 50).

Comenio da un gran impulso a las ciencias de la educación con la publicación de su *Didáctica Magna* en un sentido realista y científico de la educación; con ello impulsó, en parte, a la pedagogía moderna. Tampoco hay que pasar de lado su propuesta de estructurar la educación de acuerdo a la edad de los estudiantes (Aldana, 2007: 204), idea que se distanciaba mucho de la práctica educativa de esa época en donde existía una mezcla de edades de estudiantes en las aulas.

En lo que respecta al tema de la construcción de paz, la EN retoma de Comenio la idea de « [...] realizar la unión mundial a través de la educación y de esta forma conseguir la paz» (Jares, 1991: 14). Este principio de la EN es importante, pero no se concretizó en acciones prácticas preocupadas en establecer el principio de la paz al interior de la naciones por medio de la Educación. Sus contribuciones son fundamentales en el ámbito pedagógico general, en ese momento sólo se presentó como una concepción filosófica de la educación para la paz; faltando concretar esta idea en la práctica educativa generalizada. Comenio fue un pedagogo que intentó dar respuesta a los problemas de su época, aunque sus aportes fueron retomados en la estructuración de la pedagogía moderna, su esencia pedagógica idealista: «*Aspiraba a la felicidad de la especie humana, por medio de la educación*»¹ (Aldana, 2007: 204), fue invisibilizada por la Modernidad. Empero, dicho planteamiento es vigente en nuestro tiempo actual, incluso hay que rescatar el concepto de la felicidad para ser enseñado y aprendido en los centros escolares actuales.

Otro pensador y filósofo que contribuye a la estructuración de la EN fue Rousseau, sus planteamientos son retomados en aspectos más concretos, ya que propone un giro a la Pedagogía y a la Educación, aunque se reconoce como el principal inspirador de la renovación educativa de la EN (Narváez, 2006: 631). El planteamiento que fundamentó e inspiró a diversos autores de la EN, consiste en el que *el niño* (la visión de género se presenta de forma sesgada), es bueno por naturaleza (Dussel y Caruso, 1999: 202), y su condición de niñez «

¹ Énfasis en cursiva y comillas latinas del original.

[...] no es en modo alguno una simple vía de acceso o de preparación para la vida adulta, sino que es un estado indispensable [...] con un valor en sí, con su propio fin» (Narváez, 2006: 631). La niñez se hace visible con todas sus prerrogativas a tomar en cuenta: nivel de desarrollo cronológico adecuado, derechos, responsabilidad del Estado y la familia, protección, entre otros; los cuales se resumen en que la niña y el niño son sujetos sociales plenos de derechos.

La guerra y su violencia son enseñadas por la escuela y la sociedad, es por ello, que Rousseau expone, frente a la educación tradicional, una educación nueva. Esta nueva forma de pensar la educación no debe coartar el desenvolvimiento de la sana naturaleza del niño que ha de manifestarse libremente y sin coacciones, haciéndole ver que es dueño de sus propias acciones. Para esto surge la idea de la *Educación Moral*, como medio para orientar y, por decirlo así, empoderar al niño de sus propias acciones, las cuales se han de orientar a hacer el bien y no el mal (Jares, 1991).

La Educación Moral, siendo crítico, posiblemente en su surgimiento estaba ligada a concepciones religiosas y de las élites para contener los cambios vertiginosos de la época. Recordemos que el sistema político de Francia transmigraba de monarquía a democracia, no hay que olvidar que la Iglesia mantenía su influencia, en donde los sistemas educativos seguían siendo cotos a los cuales administraba sin mayor problema. Así la educación Moral pudo ser usada para transmitir la cosmovisión cristiana europea, la cual enseñó a no cuestionar ni interrogar lo existente del *status quo* político, religioso, económico e incluso educativo; como reducto de la escolástica medieval. Aunque no se omite que la educación moral es una antecesora de la Educación para la Paz, la Educación en Valores y que actualmente posee un constructo teórico que se aleja del adoctrinamiento dogmático de la Iglesia.

En contraposición a los planteamientos de la moralización de niños y niñas, Pestalozzi daba valor a la experiencia directa del aprendizaje y fundamentado en los conocimientos de la psicología. Todo ello es de valor para el desarrollo de los niños y niñas. El encontrarse ante

retos cotidianos, por más mínimos que parezcan, ayuda a que se forme criterio propio para la toma de decisiones. La vida por definición es *decidir*, enseñar a tomar buenas decisiones debería ser uno de los objetivos primarios de la Educación en general.

La Educación tradicional no permitía iniciar con los procesos de enseñanza paulatinamente, por las capacidades de los estudiantes y sus edades. Por ello Federico Fröbel resaltó el valor educativo de las actividades de entrenamiento (apresto) (Narváez, 2006: 632). Para crear mejores futuros se hace necesario trabajar el entrenamiento de las habilidades básicas desde temprana edad, para luego ir desarrollando otras capacidades y habilidades sobre las ya aprendidas.

Un pedagogo poco conocido pero que entra en la esfera de la EN es la del polaco-judío Henryk Goldsmid (1878-1942), bajo el seudónimo de Janusz Korczak. Frente a una situación problemática Korczak proponía métodos nuevos: «el Parlamento y el Tribunal, animados por los propios niños, donde la opinión de los alumnos, profesores, jóvenes y adultos, de él mismo, en fin, de todos, tenía el mismo peso» (Gadotti, 2003: 124). Todo lo cual se mantiene vigente, solamente se da un cambio de nombre, por ejemplo la Educación para la Democracia o la Ciudadanía utiliza estas mismas técnicas. Con lo cual vemos que hasta la fecha la EN se nos da aportes vigentes.

Recuadro N° 1.2. La Pedagogía de Janusz Korczak (Gadotti, 2003: 119-127)

Valora el papel de la afectividad en la educación y en la construcción del conocimiento. Educador dedicado a la práctica. Defiende vigorosamente el derecho del niño de ser él mismo, vivir su momento presente, su momento feliz. No pretende engañar al niño como lo hace la educación tradicional, prometiendo la felicidad para mañana, postergando la felicidad que puede gozar hoy. El niño no puede ser considerado un proyecto de hombre, y el hombre verdaderamente no es un “animal racional”, como quería Aristóteles y la escolástica. Esta definición de hombre que considera al niño un pequeño animal, un ser “menor”, condicionó muchas pedagogías autoritarias. El derecho del niño al respeto era la regla fundamental. Para lo cual había una atención para el respeto, el amor, la conversación, el placer, la autogestión pedagógica, la espontaneidad que forma parte de lo cotidiano de la educación.

María Montessori, presentó la idea de que el niño tuviera un aprendizaje en el que « [...] desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resultase atractivo y motivador» (Pla Molins y otros, 2001: 76); colocando las necesidades e

intereses del estudiantado en el centro de la educación. «Consideraba que una educación sensorial era la base de cualquier enseñanza. Pero no se trataba de hacer el niño un ser dependiente de las sensaciones, sino que tal dominio le permitía la liberación de su creatividad y de su verdadera espiritualidad» (Dussel y Caruso, 1999: 188).

Dewey afirmaba que el papel de la escuela no se reduce a « [...] enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que estimula la desconfianza y enemistad internacional. El énfasis ha de colocarse en todo lo que une a la gente, en empresas y resultados cooperativos» (Jares, 1991: 36). Basaba su acción pedagógica en el valor de la experiencia en el aprendizaje: *aprender haciendo* (Narváez, 2006: 632), en donde no sólo bastan contenidos teóricos; sino que es necesario crear experiencias educativas para que los estudiantes vivan los aprendizajes en la escuela.

La *Escuela Moderna*, fundada por Célestin Freinet, establece un modelo educacional en el cual se basaba la construcción de lo que podría llamarse una Escuela de Paz. «La propuesta de Freinet no radica sólo en el hecho de dar un papel activo al niño, sino en construir una escuela viva continuación natural de la vida familiar, de la vida en el pueblo, del medio» (Chourio y Segundo, 2008: 49). Sus principios fueron: la cooperación, el respeto al niño como ser humano, la integración, la aceptación de la diversidad, el internacionalismo, y la democracia escolar. Esta práctica pedagógica que fortalece y destaca la democracia, así como la resolución de conflictos por la vía pacífica, se concretan en la realización de una asamblea de clase para solucionar las cuestiones que aparecieran todos los días. Su pedagogía miraba hacia una transformación de la sociedad en beneficio de los más desprotegidos (Jares, 1991: 76; Imbernón, 2001: 249-268).

Cuadro N° 1.1. Modelos de la Escuela Nueva

(Narváez, 2006: 631, 635; Legrand, 1993: 428; Chourio y Segundo, 2008: 48, 50; Aldana, 2007: 222. Elaboración propia)

Concepción	Descripción
<i>Escuela Moderna (Freinet)</i>	Parte de una visión del niño, del trabajo y de la sociedad como elementos indisociables y complementarios en el contexto educativo. Las actividades escolares deberán partir del interés, de las necesidades del niño y, por tanto, los trabajos deberán estar percibidos por él como tareas útiles. Para cultivar el interés y mantenerlo vivo. El estudio del medio, la imprenta, el diario y la correspondencia escolares se convertirán en los instrumentos primordiales de una revolución pedagógica.
<i>Escuela del Trabajo (Pestalozzi, Kerchenteiner)</i>	Se concibe desde la idea que los trabajos manuales, además de su valor de formación profesional, tienen un valor educativo. En este sentido la escuela es una sociedad viva que debe preparar al alumno para la vida y familiarizarle con el medio social.
<i>Escuela Activa (Cousinet)</i>	Asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaz el aprendizaje. Sus principios básicos son: la libertad, el trabajo en grupos y las posibilidades de actividad.
<i>Pedagogía Científica (Montessori, Decroly)</i>	Se basaba en la observación objetiva del niño y la experimentación para la educación de éste y como premisas del trabajo de los docentes. Resalta la concepción analítica como principio esencial de la didáctica montessoriana, fundamentada en una psicología asociacionista que es matiza con los ingredientes de una filosofía vitalista.
<i>Método de los proyectos (Dewey)</i>	Parte del principio esencial de que la vida, con toda la riqueza de sus aspectos de acción, pensamiento y sentimiento, debe de ser llevada al seno de las clases, en unas condiciones que permitan al alumno realizar un trabajo personal libremente escogido y libremente ejecutado, mediante una enseñanza orientada por proyectos que sean percibidos y comprendidos como tales por los educandos.

Aceptando las ideas de la EN, los movimientos pedagógicos ven, desde los sistemas educativos, la oportunidad de orientar la enseñanza hacia un nuevo paradigma educativo que permita evitar la guerra (Jares, 2004a). Los planteamientos educativos para abordar las problemáticas internacionales fueron muy diversos; pasaban desde un enfoque que abordaba los grandes problemas sociales hasta « [...] la transformación del medio escolar» (Jares, 1991: 18), pero siempre procurando incentivar la paz y el respeto por el ser humano. La Escuela Nueva centra sus acciones en el sujeto de la educación: en el niño y la niña; dejar y dar libertad al educando, un punto importante para la construcción de Paz, entendiendo la libertad como responsabilidad y participación.

La incursión de las ideas de la escuela nueva en América Latina, se difunden con fuerza, muestra de ello es el «*Manifiesto de los pioneros de la educación nueva* (1932), en Brasil; la cual se fundamentaba en las ideas de la *enseñanza básica pública, laica, gratuita y obligatoria*, en 1934 la Constitución estableció un capítulo específico sobre estas ideas educativas»² (Gadotti, 2003: 30). En México las ideas de Freinet llegan por medio de profesores españoles exiliados de la Segunda República Española que continúan su trabajo educativo en el nuevo país que los acogía (Sandoval Montaña, s/f: 2). En Venezuela la EN es introducida bajo el liderazgo de Luis Beltrán Prieto Figueroa entre los años 1936-1948 con la denominación de *escuela renovada* (Narvaéz, 2006: 634).

El enfoque educativo que dio paso a la Educación para la Paz en la EN, fue el que se « [...] fundamenta en el internacionalismo y la idea de evitar la guerra» (Jares, 2004a: 19) y « [...] el amor hacia las instituciones internacionales» (Jares, 1991: 37). Como podemos ver defender esos nuevos principios era oponerse a las prácticas pedagógicas anteriores que valoraban los enfoques a favor de la paz a través de la fuerza. Se pensaba que la obtención de la paz dependía de la capacidad de imponer respeto o eliminación del enemigo. Esta concepción violentológica estaba respaldada « [...] por gobiernos y fuerzas armadas que consideran el mantenimiento de la paz mediante la disuasión armada. La importancia radicaba [...] en la necesidad de mantener la propia superioridad militar» (Hicks, 1993: 25).

Bajo estas concepciones opuestas se estructura la Educación para la Comprensión Internacional, la cual fue uno de los primeros componentes, en un estado primigenio, de la Educación para la Paz (Fernández Herrería, 2004a: 376; Jares, 1991: 36), el cual responde al contexto de entre Guerras Mundiales europeas.

Es así que la Educación para la Comprensión Internacional basaba sus acciones en este momento en evitar el surgimiento de una nueva guerra como la que había ya sucedido en años recientes. Sus propuestas curriculares se detallan en el Cuadro N° 1.2.

² Énfasis en cursiva del original.

Cuadro N° 1.2. Propuestas curriculares de la Educación para la Comprensión Internacional (Jares, 1991: 37-39; 2004a: 20-21. Elaboración propia)

Proyectos encaminados a fomentar la Educación para la Paz	Propuestas en el plano estrictamente académico.
<ul style="list-style-type: none"> a) Creación en los organismos internacionales o en asociaciones pedagógicas de centros de documentación e información al servicio de las escuelas de otros países conozcan su realidad de una forma más objetiva. b) Museos pedagógicos. c) Cruz Roja Juvenil d) Búsqueda de un idioma universal –el esperanto– como materia en común, aunque reafirmando el derecho a la enseñanza en lengua propia. e) Reuniones de vacaciones; campos internacionales para adolescentes; intercambio de profesores y alumnos. f) Colaboración de la escuela con instituciones políticas y sociales preocupadas por los problemas de la paz, medioambiente y los problemas internacionales. g) Utilización de literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> a- Enseñar la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de las Naciones. b- Referencia a las grandes realizaciones colectiva a favor de la paz, a las personalidades pacifistas y a los ideales fundamentales acerca de la paz y las causas de la violencia. c- Internacionalismo infantil o internacionalismo escolar. Correspondencia interescolar e intercambios con centros de otras naciones. d- Intercambio de álbumes, postales, trabajos escolares, etc., sobre el propio entorno. e- Excursiones, visitas, viajes a centros de interés para la paz. f- Estudio crítico y objetivo de las noticias internacionales a través de los medios de comunicación. g- Exposición de materiales alusivos a otros países y conmemoración de fechas importantes en su desarrollo histórico. h- Proyección de películas y mensajes radiofónicos. i- Jornadas deportivas de juegos colectivos, sesiones musicales, representaciones teatrales, etc. tendentes a fomentar la convivencia. j- Institucionalización del Día de la Paz. k- Traducción de obras extranjeras para niños. l- Realización de estudios comparativos de las distintas civilizaciones. m- Organización escolar en régimen de autogobierno. n- Juegos infantiles, conferencias, exposición de banderas de países del mundo, etc.

Haciendo un análisis, desde la Filosofía para hacer las Paces (Martínez Guzmán, 2001), de las acciones prácticas que se proponen se puede entrever dos de sus ejes: el acercamiento y reconocimiento del *otro* en mí y la interpelación pacífica.

Con ambas áreas curriculares se plantean la « [...] necesidad de incrementar la interdependencia de las naciones para poder abordar determinados problemas que afectan al conjunto del planeta y para los que es necesario el concurso cooperativo de la humanidad para su solución» (Fernández Herrería, 2004a: 376). Esa concepción se conoce hasta nuestros días como Educación para la Comprensión Internacional, donde la mayoría de acciones planteadas por la EN todavía tienen una vigencia práctica en los sistemas educativos.

Ahora entrando en una fase más crítica de la EN, vemos que ésta niega el carácter político de la educación (Gadotti, 2003: 155). Las interrelaciones existentes entre política y educación no son vistas a profundidad. Por ello se llega al *utopismo pedagógico* (Jares, 1991) al considerar que la educación por sí sola iba a cambiar las realidades violentas existentes. «Aquella concepción de neutralidad de la acción educativa que orientaba la teoría de la educación de la escuela tradicional y que, de inicio, no había sido puesta en tela de juicio por la escuela nueva se vuelve problemática para sus defensores» (Gadotti, 2003: 187).

La escuela nueva pensaba que “liberaba” al niño. Nosotros creemos que lo que produjo fue una estructura de comunicación, una fragmentación y pluralización del espacio de enseñanza —el taller, los laboratorios, la huerta, los rincones de actividades, los centros de interés— que dio origen a una forma de gobierno diferente de la del método global, una forma más compatible con estas sociedades donde la industrialización, la administración del crecimiento de las sociedades y, por ende, de sus componentes, se transformó en un tema central (Dussel y Caruso, 1999: 194).

«La educación tradicional y la educación nueva tienen en común la concepción de la educación como proceso de desarrollo individual» (Gadotti, 2003: 14), parte del pensamiento liberal y anti-autoritario que produjo las ciencias sociales y las nuevas teorías de la educación de la época en Europa y Estados Unidos. El individuo como centro de desarrollo, no lo social. No podemos olvidar que los principales precursores son de países europeos de corte liberal-capitalista. Las concepciones del bloque comunista que anteponía lo social a lo individual no son difundidas. Este tema los trataremos en los próximos apartados, donde la Educación para la Paz coexiste en plena contienda fría de las superpotencias de la época.

Otro punto que se debe resaltar es el eurocentrismo de la EN. Este modelo fue exportado a otros países sin retomar aportes de otras regiones. Caemos en un nuevo proceso de colonialismo educativo, aunque las intenciones son de liberar a los niños/as de la escuela tradicional; en este caso liberarlo por medio de otra imposición, aunque sea con las mejores intenciones. Podemos apreciar como la EN es parte de todo un movimiento socio-económico más amplio de dominación en expansión de dicha época: el capitalismo.

La escuela escolástica, catequista o tradicional estaba emparentada con el sistema socio-económico feudal en Europa de reyes, súbditos, sirvientes, vasallos y hasta esclavos; y Colonial en América Latina de peninsulares, criollos, indígenas y esclavos negros. Para estos sistemas la educación de los estratos sociales inferiores era negada, ya que para cultivar la tierra y servir a los amos no se necesitaba de la educación. Pero, en la etapa del triunfo del liberalismo económico que es el sustento de los procesos de industrialización capitalista y emancipación latinoamericana, se necesitaba una educación diferente.

En primer lugar esta educación diferente debía de tomar distancia de los modelos industriales de educar a todos los estratos sociales inferiores: enseñanza mutua, educación global y método lancasteriano; y luego la centralización de la educación en los Estados proporcionaba un medio para establecer políticas sociales y económicas desde las aulas de clases para utilizarlas en la expansión y crecimiento del sistema capitalista. Dussel y Caruso (1999: 147-171), nos hablan de una corriente pedagógica contemporánea a la EN: la normalización, la cual algunos de sus principios pudieron ser confundidos, asimilados o difundidos como parte de la EN. La normalización propone la estructuración del aula como medio para administrar las necesidades de crecimiento económico de las repúblicas de mejor forma.

Respecto a la concepción de paz que se puso de manifiesto en esta época fue una concepción de *paz negativa*. Se puede afirmar esto porque en el fondo se trabajaba la idea fundamental de intentar evitar una nueva guerra; pero no profundizaba en las causas estructurales y los intereses que daban origen a la guerra. A pesar de lo anterior hay que reconocer como factor de paz positiva, la EN intentaba reconvertir la estructura tradicional de la educación, haciéndola más adaptada a las necesidades e intereses de los niños/as. Tratándose la propia educación de liberarse de sus propias amarras de la pedagogía tradicional.

Se tuvo mucha fe en que las cosas pudieran cambiar desde la acción de la escuela en niños y *niñas de esta época*³, desde las aulas del centro escolar hacia la sociedad, la nación y a nivel internacional. Pero con la subida de corrientes totalitarias en Europa este utopismo pedagógico comenzó a decaer prontamente.

No obstante se reconoce que en esta época difícil para la conformación de nuevos horizontes de existencia para la humanidad hubieron hombres y mujeres, maestros y maestras, estudiantes, políticos, pedagogos, entre muchos, que tuvieron la visión de futuro que la guerra podría ser evitada. Sus aportes han sido de gran importancia para la Educación para la Paz, porque de ellos se fundamenta lo que en años siguientes ira evolucionando hasta obtener la concepción actual de Educación para la Paz.

1.1.2 La creación de la Organización de las Naciones Unidas y su dependencia de Educación: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La Escuela Nueva y todo su utopismo pedagógico, no resultaron en políticas públicas y estatales para evitar nuevos conflictos. Tal vez el resultado más nefasto de esa no implementación y de la consecuente incomprensión internacional llevó a muchos Estados a la Segunda Guerra Mundial. Ese es un acontecimiento concreto que comprueba, de manera bastante fuerte, que los conflictos no podían ser evitados por medio de sólo la educación, lo que sugiere que se deba pensar en la existencia de componentes políticos, culturales, económicos y sociales para alcanzar la paz.

Luego de terminada la Segunda Guerra Mundial las naciones del mundo se reúnen y forman la Organización de las Naciones Unidas, como claro ejemplo de buena voluntad política para evitar las guerras entre las naciones del planeta. En este mismo contexto se da inicio a la Guerra Fría entre los bloques de países liderados por los Estados Unidos (Bloque Capitalista) y la Unión Soviética con sus respectivos aliados (Bloque Socialista). En esta etapa

³ Me expreso en este sentido, debido a que la literatura revisada no mencionan a niñas al interior de los centros educativos. Resultado posiblemente de la educación sexista de la época.

se configuran tres elementos importantes de la Educación para la Paz: *la Educación en Derechos Humanos, la Educación Internacional y la Educación para el desarme.*

a) Educación Internacional y en Derechos Humanos

Con la declaración de los Derechos Humanos y la formación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Educación para la Paz adquiere dos nuevos aportes que configuran su quehacer práctico: la Educación Internacional y en Derechos Humanos.

La UNESCO, se fundamenta en las bases del legado de la Escuela Nueva, a través de «la comprensión internacional y la paz por medio de la enseñanza escolar» (UNESCO, 1975: 1), la cual comprendía claramente los embriones de la Educación Internacional y la Educación en Derechos Humanos como ejes fundamentales. Da paso a una de las etapas más extensas de la Educación para la Paz que en la actualidad se mantiene vigente. «La UNESCO sostuvo que mejorando los sistemas de educación, llevando la cultura y la ciencia al mayor número de personas y logrando el intercambio de conocimientos por la comunicación, los pueblos caminarían por uno de los senderos más seguro hacia la paz» (de Zavaleta, 1986: 76). «Por otro lado, el respeto de los derechos humanos se traduce también al derecho a la educación: una educación para todos y una educación de calidad» (Apala, 2008: 76).

La Educación en Derechos Humanos, sus fundamentos jurídicos provienen del Derecho a la Educación, el cual dispone de una serie de normativas internacionales que le dan respaldo: Art. N° 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Art. N° 13 y 14 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención de los Derechos del Niño (1989) (Ministerio de Educación/UNESCO Santiago, 2008: 13-14).

Recuadro N° 1.3. Educación Internacional (Martínez de Morentin, 2004: 3, 9)

Es un proceso que desemboca en comprensión, cooperación y paz internacional, en donde *los términos comprensión, cooperación y paz internacional deben considerarse como un todo indivisible.* Este resultado depende de conjugar tres perspectivas: derechos humanos -sumergiéndose en su significado-, libertades

fundamentales -ejercitando sus posibilidades y exigencias- y sistema de las Naciones Unidas -conociendo esa forma de comprometerse en el logro de la paz.

La diferencia que contiene esta concepción de *educación internacional* y la de *educación para la comprensión internacional* de la Escuela Nueva, es que la primera está impulsada por una organización interestatal oficial y la segunda fue originada desde un movimiento pedagógico amplio; pero no unificado. Sus propuestas son muy similares, ya que la Educación Internacional retoma todo el cúmulo de la Educación para la Comprensión Internacional vista en el apartado anterior. Por ello no me detendré en el análisis de este enfoque pedagógico. Me centraré en el segundo componente que aparece en esta época: la Educación en Derechos Humanos.

La UNESCO define a la Educación en Derechos Humanos «como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos» (UNESCO, 2006: 1). Es decir, llevar a la práctica educativa y pedagógica lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948. Lo cual implica

Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad (UNESCO, 2006: 1).

En este sentido la Educación en Derechos Humanos es «el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y modelando actitudes» (Tuvilla, 2004a: 355) positivas y pacíficas del ser humano. «Por eso, en la Educación para la Paz, el conocimiento y valoración de los derechos fundamentales del hombre deben ser prioritarios» (Zurbano Díaz, 1998: 26).

Cuadro N° 1.3. Ejes de la Educación en Derechos Humanos
(Elaboración propia)

Sentido de dignidad	Universalidad y Proceso de noción construida históricamente.	Paz, democracia y desarrollo.
<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización - Educación básica obligatoria - Educación inicial - Educación superior - Educación en la lengua materna - Educación en la identidad cultural - Educación sexual y reproductiva - Coeducación - Educación en la igualdad - Educación especial - Educación para la equidad de género - Educación en valores - Educación religiosa 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para la comprensión internacional - Educación internacional - Educación para la convivencia - Educación intercultural y multicultural - Educación en valores humanos universales. - Educación inclusiva. - Educación para el desarrollo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para la ciudadanía - Educación para la democracia - Educación para el desarme - Educación para el desarrollo - Educación para la Paz - Educación para el consumidor - Educación ambiental - Educación social - Educación laboral - Educación comunitaria - Educación para una cultura de paz. - Educación cívica. - Educación para la tolerancia - Educación para la salud

La Educación en Derechos Humanos implica una serie de enfoques educativos para poder abordar esta esfera de los derechos humanos desde diversos puntos de incidencia. Jares (2004a), nos indica cuatro ejes fundamentales del soporte conceptual de la Educación en Derechos Humanos: a) Sentido de dignidad, b) Universalidad, c) Proceso de noción construida históricamente y d) Paz, democracia y desarrollo. Los cuales presento en el Cuadro N° 1.3, colocando los enfoque educativos que tienen vigencia hasta el día de hoy, que responden de alguna forma a lo que implica la Educación en Derechos Humanos.

La Educación en Derechos Humanos ha evolucionado, según ha ido cambiando la dinámica internacional. Dichos cambios han contribuido en su estructuración. Podemos destacar tres periodos importantes. En el siguiente Cuadro N° 1.4 se presentan estos momentos de evolución y sus características pedagógicas.

Periodo	Énfasis	Implicaciones Didácticas	Medios Didácticos
----------------	----------------	---------------------------------	--------------------------

<p><i>Surgimiento de la ONU 1948-1974</i></p>	<p>Difundir la concepción de los Derechos Humanos a todos los niveles educativos. Educación para la Comprensión Internacional</p>	<p>-1948. Distribución, expuesta, leída y comentada en las escuelas y centros educativos. -1950. La UNESCO fomenta y facilita la enseñanza de los DDHH en las escuelas, en los programas de educación de adultos y mediante los medios de comunicación. -1963. Extensión a universidades, institutos, asociaciones culturales, sindicales y otras organizaciones.</p>	<p>Seminarios y conferencias. Mejoramiento de manuales, Publicaciones. Fomento de actividades experimentales en las escuelas y centros de formación del profesorado. Servicio de consulta y documentación.</p>
<p><i>Recomendación de la UNESCO 1974</i></p>	<p>Consolidación de la Educación en Derechos Humanos.</p>	<p>-1973. Estudio sobre la enseñanza de los DD HH en el ámbito universitario. - Definición con claridad de los componentes de la Educación para la comprensión internacional: 1. Educación para la comprensión y la paz internacionales. 2. Educación para el desarme. 3. Educación sobre los DD HH y las libertades fundamentales. 4. Educación para la democracia y la tolerancia. 5. Educación intercultural 6. Enseñanza relativa a los problemas de la humanidad. Aparecen la Educación medioambiental y la educación para el desarrollo.</p>	<p>- Publicaciones. - Innovación pedagógica en los sistemas educativos para la enseñanza de los DD HH.</p>
<p><i>Declaración y Plan de Acción sobre la Educación para la Paz, los derechos Humanos, la democracia y la tolerancia, 1995</i></p>	<p>Se contextualizan las directrices y fundamentos de una educación que preconiza el aprendizaje de la tolerancia, la aceptación del otro, de la solidaridad y de la ciudadanía fundada en la participación.</p>	<p>Determinación de un plan donde se señalan las finalidades de dicha educación, las estrategias de acción y las políticas y orientaciones en los planos institucional, nacional e internacional.</p>	<p>- Programas educativos especiales.</p>

Cuadro N° 1.4. Etapas de conformación de la Educación para Derechos Humanos (Tuvilla, 2004a: 355-358. Elaboración propia)

Se podría decir que la Educación en Derechos Humanos se rige bajo la concepción de ser un « [...] enfoque [que] arranca de la necesidad de una perspectiva global y del reconocimiento de la violencia estructural como un gran obstáculo para la paz. Puede ser utópico si no se efectúa un análisis minucioso de los vínculos entre el cambio personal y

global» (Hicks, 1993: 26). Bajo la premisa anterior, la Educación en Derechos Humanos intenta traspasar el utopismo pedagógico de la EN. Reconociendo el accionar de otras correlaciones de fuerzas exteriores a la educación, las cuales tienen muchas implicaciones para la construcción y mantener la paz en las diversas sociedades.

En la evolución de la UNESCO como institución, se dan cabida a diferentes propuestas educativas para la paz que se enmarcan en la línea de Educación Internacional y Derechos Humanos. Entre ellas se pueden mencionar cuatro interesantes: Clubs de Amigos de la UNESCO (1945), Red del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO (1953), la Universidad para la Paz (1980) y las Cátedras UNESCO (1991).

- Clubs de Amigos de la UNESCO

Esta figura nace casi inmediatamente de la conformación de la ONU. Su idea principal era el de difundir los principios, ideales y esperanzas de la ONU. De esta iniciativa se impulsa un tipo de Educación en Derechos Humanos, en el área *no formal*, según la concepción europea e *informal* para América Latina, de la Educación. Jares (1991: 60), nos dice que uno de sus principales objetivos es informar a sus miembros y población en general sobre los fines de la UNESCO y la defensa de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se ve claramente que su accionar educativo está más orientado a la práctica social que a un centro educativo.

- Escuelas Asociadas a la UNESCO

Desde el inicio de la creación de la ONU, muchos especialistas en educación, docentes y pedagogos trabajaron en colaboración con la UNESCO, en la creación de nuevas propuestas y enfoques que permitieran una mejor comprensión internacional sobre la paz. Es así que nacen las Escuelas Asociadas a la UNESCO, como espacios para poner en práctica las nuevas ideas y sugerencias educativas para la comprensión internacional.

Después de la realización de una encuesta generalizada en 1951, sus resultados dieron base para la obra *Declaración Universal de los Derechos Humanos: documentación y*

consejos pedagógicos en 1953 (Tuvilla, 2004a: 356). Con esta base surgen las Escuelas Asociadas de la UNESCO, como una red de escuelas primarias, de secundaria y normales para organizar programas especiales para difundir y estudiar los problemas mundiales y la cooperación internacional, el estudio de otros pueblos y culturas, basados en la comprensión internacional y la práctica de educación en los Derechos Humanos. Su objetivo último es «fomentar el desarrollo general de la educación en pro de la comprensión internacional mediante la acción de una extendida red de instituciones» (UNESCO, 1975: 1).

Entre los temas sugeridos a desarrollar en ésta red de escuelas destacan: los Derechos Humanos, los fines y objetivos de la ONU, otros países y sus culturas, el hombre y su medio. El desarrollo curricular al interior de las escuelas asociadas es variable. Cada escuela diseñaba su propio programa de trabajo, destacando la aplicación de los contenidos propuestos en las asignaturas de geografía, historia y ciencias sociales. No obstante otras asignaturas también fueron susceptibles para integrar estos contenidos. Es así que la aplicación del programa es a nivel mesocurricular del centro educativo, con un dispositivo curricular internacional que emanaba las pautas para el desarrollo del proceso. «Las escuelas asociados se han convertido en el método más emblemático para la promoción de la paz y el entendimiento de los pueblos» (Ministerio de Educación/UNESCO Santiago, 2008: 22).

Las Escuelas Asociadas del plan de comprensión internacional están en la actualidad realizando un papel de avanzada en la relación de la ciencia, la sociedad y la ética en la Educación: recogen los aportes de la psicología y las ciencias sociales, se señalan un propósito eminentemente ético, e intentan un trabajo centrado sobre todo en su medio comunitario social (de Zavaleta, 1986: 82).

- Universidad para la Paz

Con las acciones de Educación en Derechos Humanos en los niveles básicos y medios de los sistemas educativos, se dio la necesidad de establecerla en el ámbito de la Educación Superior. Así en 1979, Rodrigo Carazo Odio, Presidente de Costa Rica, propone en su

discurso ante la Asamblea General de la ONU la propuesta de creación de la *Universidad para la Paz*.

Luego de hacer el estudio del caso por una comisión específica de la ONU, es establecida como una Organización con su propia Carta en un Acuerdo Internacional promovido por la Asamblea General en la Resolución 35/55 del 5 de Diciembre de 1980. La Universidad para la Paz tiene como objetivos y propósitos:

[...] brindar a la humanidad una institución internacional de enseñanza superior para la paz y con el objetivo de promover el espíritu de comprensión, tolerancia y coexistencia pacífica entre los seres humanos, estimular la cooperación entre los pueblos y ayudar a superar los obstáculos y conjurar las amenazas a la paz y el progreso mundiales, de conformidad con las nobles aspiraciones proclamadas en la Carta de las Naciones Unidas. Con tal fin, la Universidad contribuirá a la ingente tarea universal de educar para la paz por medio de la enseñanza, la investigación, los estudios postuniversitarios y la divulgación de conocimientos fundamentales para el desarrollo integral del ser humano y de las sociedades mediante el estudio interdisciplinario de todas las cuestiones vinculadas con la paz (UNESCO, 1981: 1 del anexo VIII).

- Cátedras UNESCO

El establecimiento de una institución de carácter superior para la investigación científica y formación de/para la paz es un avance; pero no suficiente. En este sentido el promover más acciones de investigación y formación de/para la paz, y luego el de establecer nexos de cooperación a nivel internacional de educación superior aparecen las Cátedras UNESCO.

En esencia este programa intenta abarcar « [...] la formación, la investigación y el intercambio de universitarios y brinda un marco para compartir información en las esferas de competencia de la UNESCO» (UNESCO, 2008: 1).

Este Programa de la UNESCO constituye también un instrumento de primer orden para el desarrollo de las competencias de las instituciones de enseñanza superior e investigación mediante el intercambio y el aprovechamiento compartido del saber conforme a un espíritu de solidaridad internacional. De ahí que propicie la cooperación Norte-Sur y Sur-Sur y la cooperación triangular como estrategia para desarrollar a las instituciones. [...] los proyectos de las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN han demostrado su utilidad en la creación de nuevos

programas de enseñanza, el surgimiento de nuevas ideas mediante la investigación y la reflexión, y la contribución al enriquecimiento de los programas universitarios existentes en el respeto de la diversidad cultural (UNESCO, 2008: 1-2).

La incidencia de la Educación en Derechos Humanos y Educación Internacional a nivel de la educación formal es muy amplia y variada según las propuestas que ha hecho la UNESCO. Cada una de ellas podría ser un sólo tema de estudio. Concluyendo, todas estas acciones son prácticas educativas que conducen a una Educación para la Paz.

b) Educación sobre y para el Desarme

Luego de haber hecho un recorrido al enfoque de Educación en Derechos Humanos y la Educación Internacional como aportes de la Educación para la Paz, pasaré a otros aspectos que se dan paralelamente en la UNESCO y en el contexto de la *Guerra Fría*.

En los años 1960 en el contexto de la Guerra Fría y el temor latente de una Tercera Guerra Mundial o una guerra nuclear, se promulgó una iniciativa desde las Naciones Unidas para responder a esa inquietud y que se la llamó: *Declaración del Desarme*.

Se propugnaba, por diversos sectores educativos y sociales, un tipo de educación que educase sobre los efectos de la *carrera armamentista*, y sus consecuencias para la población mundial. De ahí el surgimiento del énfasis de la Educación para la Paz de la *Educación sobre el desarme* y luego *para el desarme*, los cuales la UNESCO retoma a finales de la década de 1970 (Jares, 2004a: 22), en sus propuestas de Educación para la Comprensión Internacional. En este periodo se puede caracterizar a la Educación para la Paz muy ligada a la Educación en Derechos Humanos y el desarme (Zurbano Díaz, 1998: 14), debido a que fueron los ejes prioritarios a trabajar.

Cuadro N° 1.5. Comparativo entre Educación sobre el desarme y para el desarme (Jares, 2004b: 374-375. Elaboración propia)

Educación sobre el desarme	Educación para el desarme
----------------------------	---------------------------

Se fundamenta en el concepto clásico de desarme como reducción, limitación de armamentos y todo lo relacionado con la carrera armamentista y el sistema de guerra.	Es una visión más amplia, se apoya en las interrelaciones que tiene el concepto de desarme con los de desarrollo y derechos humanos. Además este enfoque amplio combina los aspectos informativos con los aspectos favorecedores de creación de actitudes críticas a la incitación a la guerra y el militarismo.
--	--

Como punto máximo sobre la posición de la UNESCO y la Educación para el Desarme se da por medio de la realización del Congreso Mundial sobre la Educación para el Desarme en 1980. Momento en el cual las *tensiones* nucleares estaban siempre latentes entre las potencias de la contienda fría.

Otro aspecto de interés que se debe de mencionar es el hecho de que la concepción de paz negativa es sustituido por el de paz positiva en el discurso de políticas educativas para la paz que emanaban desde la UNESCO y otras instituciones contemporáneas. Considero que este cambio se debió a la influencia de la Investigación para la Paz (IP), y sus aportes teóricos, que se gestaron en un periodo casi paralelo de la UNESCO. Los aportes de la IP los ampliaré en un siguiente apartado de este Capítulo.

En el ámbito curricular la Educación en Derechos Humanos se incluye en asignaturas escolares como la historia, cívica, moral y ciencias sociales.

Por último, a la luz de todo lo expuesto, la Educación para la Paz se beneficia de la Educación Internacional y en Derechos Humanos, como nuevos aportes a su marco teórico. Pero se ve reducida e incorporada a un nivel de contenido curricular o metodológico en la Educación en Derechos Humanos. Debido a ello en la actualidad, por ejemplo en El Salvador, la Educación para la Paz no figura como eje central; en su lugar se conoce más la Educación en Derechos Humanos. Además el apoyo institucional, a niveles técnico, teórico y financiero, que recibe la Educación en Derechos Humanos por parte de la UNESCO repercute en su expansión paulatina en todos los países a nivel mundial.

1.1.3 La Noviolencia

La Noviolencia⁴ y sus aportes a la Educación para la Paz, radica principalmente que aporta una concepción de pensamiento y acciones desde el Oriente a los postulados teóricos prevalecientes en Occidente. Aporta una mirada diferente a las problemáticas tradicionales del occidente, pero esta mirada tiene implícita un cambio de la concepción de la realidad de los problemas: entre el problema y la solución lo realmente importante es el método.

Es así que nos encontramos que no se puede educar para la paz si los medios que se ocupan poseen algún tinte violento, aunque sea en lo más mínimo, explícitamente o implícitamente. Es por ello que la noviolencia permite una enseñanza y un aprendizaje desde la práctica del ejemplo del uso de formas noviolentas.

Con todo el legado de Gandhi y sus postulados principales de *satygraha* (firmeza en la verdad) y *ahimsa* (acción sin violencia), permiten configurar acciones pedagógicas en cuyo eje central se encuentran reflejadas acciones noviolentas que contribuyen a la construcción de la paz.

La teoría de la noviolencia tiene dos características fundamentales (Comins, 2009: 82-83):

1. Aunque para muchos ha tenido un claro fruto social a gran escala (Gandhi, Martin Luther King) para la mayoría de los mortales la noviolencia tiene la capacidad de *transformación en lo cercano*. Esto no le quita importancia, ni tampoco influencia social y debemos ser conscientes de ello para no sentirnos frustrados por no llegar lejos. Esto sólo nos ayudaría a abandonar antes de hora. La noviolencia parte de un interés por lo más cercano, por las acciones cotidianas, por nuestra actitud en el trabajo, en la familia, con los amigos, con la pareja, con el vecino. Aquí nos sirve el lema de la ecología: «pensar global, actuar local».
2. Otro punto clave de la noviolencia es la *perseverancia*, pues debe ser una forma de vida y no una serie de actos esporádicos.

Vinaba nos dice que a través del dominio de si mismo y la disposición a servir libremente a sus semejantes (Jares, 1991: 63), se establece una clara opción por una educación interna del ser humano, para luego dar cabida a la posibilidad de ayudar a los demás. Esto se

⁴ El término noviolencia escrito junto, sin usar dos palabras o separarlo con guión para darle un sentido positivo a dicho concepto, ya que es una palabra que tiene significado por si misma, y no por negación de su contrario violencia. Esta etimología proviene de Gonzalo Arias.

entiende al ver el mismo ejemplo de Gandhi. Sino hubiera sido una persona que encarnó sus propios pensamientos, los cuales poseían una concepción filosófica budista muy marcada y activa en su manera de actuar, todo lo que se propuso, no para beneficio personal, quizás no lo hubiera alcanzado.

Recuadro N° 1.4. Educar en la noviolencia (Mas Solé, 2004: 384)

Aprender la noviolencia quiere decir entrar en una lógica de transformación. Se basa fundamentalmente en la concepción de desaparecer la guerra, como sistema de destrucción organizada. Desaparecer ese espíritu de destrucción en las microestructuras sociales por medio de una cultura de paz que llegue hasta la estructura de la conciencia personal de cada uno de nosotros y nosotras.

En el análisis que realiza Jares (1991: 62-72; 2004a: 24), respecto a los aportes de la noviolencia en la Educación para la Paz, destaca que han surgido, mayoritariamente, desde personas vinculadas a alguna religión. La contribución que se debe resaltar es la concepción de paz positiva, en algunos casos paz aconfesional, que se presentan y no la visión de paz de Dios o paz perpetúa que hasta esa fecha está relacionada con cualquier religión. Es un avance y una evolución de pensamiento que ha dado ejemplos de prácticas pedagógicas en diversos lugares.

Si con la Comprensión Internacional se dieron las bases *para entenderse mutuamente* los pueblos y con la Educación en Derechos Humanos *en reconocernos y aceptarnos* como seres humanos, Lederach afirma que los aportes de « [...] la noviolencia se plantean como una *forma de lucha* contra la injusticia sin que esta lucha implique un agravio o daño a la persona que crea o apoya dicha injusticia» (Jares, 1991: 64).

El aspecto político de la Educación para la Paz es dotado desde la práctica de la noviolencia. La noviolencia invita a la acción fuera de las mismas aulas de clase, en contra de las injusticias sociales, pero sin acciones violentas. Dando valor y significado para cesar la rueda en espiral de *que la violencia genera más violencia*, en otras palabras por medios violentos no vamos a transformar la violencia.

Recuadro N° 1.5. Educación para la Paz como paz personal (Hicks, 1993: 26)

Este enfoque es fundamentalmente interpersonal y subraya la necesidad de empatía y cooperación, centrándose en el proceso mismo de la educación y en una necesidad de transformar las estructuras jerárquicas en todos los niveles de la sociedad.

La práctica de la no violencia como concepción pedagógica, social y política solicita a todo aquel que desea practicarla, hacer una labor interna del propio ser, con un enfoque de conseguir una *paz interna*, para luego intentar alcanzar la paz externa o mejor conocida como la paz social.

1.1.4 La Investigación para la Paz (IP)

En este apartado se van a tratar tres líneas específicas en cuanto a los aportes de la Investigación para la Paz. El primero, será el impulso que le dio la Asociación Internacional de Investigación para la Paz (IPRA, según sus siglas en inglés). El segundo aporte, es la incorporación del enfoque educativo de la Educación para el Desarrollo en la Educación para la Paz que se configura en esta época. El tercero es el aporte de la teoría de género a la Investigación para la Paz en forma general y específica en la Educación para la Paz.

La IP en forma general ha

[...] destacado su preocupación por abordar las raíces de la violencia directa y por explorar vías para superar las desigualdades estructurales y promover unas relaciones equitativas y cooperativas; la búsqueda de formas pacíficas de resolver conflictos o de transformarlos en situaciones no violentas; también la adopción de un enfoque global y multicultural que abarque las fuentes de la violencia global (Mesa Peinado, 2001: 2).

En ese contexto tenemos que hablar de dos grandes momentos de la IP: la *Vieja Agenda* y la *Nueva Agenda*:

En la *Vieja Agenda* de la Investigación para la Paz los conceptos centrales eran la violencia, la guerra, la paz negativa y el armamentismo, de hecho, los primeros estudios se denominaron *polemología*, es decir, estudio de la guerra. Sin embargo, aunque en la *Nueva Agenda* de la Investigación para la Paz se siguen estudiando aspectos de paz negativa, han ganado importancia las ideas de paz positiva. En este marco se encuentra la idea de la cultura para la paz (Comins, 2009: 21)

Existiendo una mayor «vinculación del género con la investigación para la paz en la década de 1980» (Comins, 2009: 28).

a) Paz positiva

La investigación para la Paz, uno de los aportes que más destacó para la Educación para la Paz, es la evolución de concepción de paz negativa a paz positiva (Bastidas, 2008: 87). Dicha distinción hasta ese momento no estaba delimitada. Con el pensamiento de Galtung y Lederach que esbozaron los constructos teóricos de la definición de paz positiva y violencia estructural; como aportes importantes a las teorías de los conflictos y a la investigación para la paz. «Uno de los principales objetivos de los estudios para la paz es, a mi entender, reconstruir, reconocer y cultivar las formas pacíficas de transformación de conflictos» (Comins, 2009: 72).

La paz positiva se llegó a definir como el reconocer que la paz es un valor, uno de los más altos y deseados del vocabulario y de la reflexión Humana. Un proceso dinámico con la intención de reducir las formas de violencias y elevar a su máximo nivel las justicias. Concretando la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas y potenciación de las condiciones deseadas (Lederach, 2000: 36).

Es así que la concepción de paz positiva dio un giro a la conformación de la Educación para la Paz. Desde inicios del siglo XX la idea de la Educación para la Paz por medio de la Comprensión Internacional era el de evitar la guerra por medio de su incidencia al interior de los centros escolares. Ahora con la idea de la paz positiva se amplía esta acción. Se concibe la idea al interior de la Educación para la Paz no sólo de evitar la guerra, sino que también de enfocarse en «[...] la violencia en su totalidad, sobre todo poniendo de relieve las sutilezas y la destructividad de la violencia estructural» (Lederach, 2000: 181); además « [...] tienen que ver con el *desarrollo* de las potencialidades humanas encaminadas a la satisfacción de esas necesidades básicas» (Martínez Guzmán, 2001: 64), lo cual se relaciona con la Educación para el Desarrollo.

La investigación para la paz, es un avance tanto cualitativo como cuantitativo, en el sentido de que a partir de 1960 el número de personas y asociaciones internacionales que se dedican al estudio de la paz aumenta, y en consecuencia los aportes son más diversos y enriquecen todo este proceso de construcción de la paz.

Como parte de los aportes de la investigación para la paz, podemos ver el análisis que se realiza desde un enfoque crítico hacia la Educación para la Paz. En un primer momento nos habla que su concepción esta más relacionada con la ausencia de guerra, o sea con la paz negativa. En un segundo momento la Educación para la Paz debe de salir de las aulas escolares, para convertirse en una vía dialógica que interactúe a nivel social. En el tercer momento, aunque existe una diáspora del movimiento crítico, puedo afirmar que la Educación para la Paz se ve fortalecida por medio la creación de nuevas concepciones que en apartados siguiente se presentarán más detalles.

Cuadro N° 1.6. Movimiento crítico y sus relaciones con la Educación para la Paz (Fernández Herrería, 2003: 111- 114. Elaboración propia)

Etapa	Definición	Relación con la Educación para la Paz
<i>Teoría de la reproducción, 1970.</i>	La institución escolar se articula directamente con el análisis del Estado y con la lucha de clases, por lo que se ve a la escuela como reproductora de las desigualdades sociales que esconden las relaciones de producción capitalista en provecho de la clase dominante.	Desvelamiento de la violencia, es decir, un enfoque deconstructivo, que se queda en la fase «negativa».
<i>Teoría de la resistencia o producción cultural, 1980.</i>	Se critica el reduccionismo economicista y mecanicista. Así pues, se admite que la cultura no esta determinada por las fuerza económicas, sino que mantiene una independencia relativa en tanto en cuanto existen espacios de indeterminación, posibilidades de resistencia crítica, de producción cultural contra hegemónica, emancipadora.	Se demuestra en la práctica la <i>posibilidad real</i> de transformación de situaciones de violencia y no sólo como acción deconstructiva. Se debe de caracterizar por ser dialógica, deliberativa, dialéctica, por su constante interacción con la práctica, guiada por valores/normas, comprometida con la transformación y emancipación personal y social.
<i>Autocrítica y Diáspora, después de 1990.</i>	Auto <i>evaluación crítica</i> de la propia teoría crítica, revisándose en que medida los análisis de la tradición crítica han contribuido a la transformación real de las situaciones, de las problemáticas escolares.	Crisis del movimiento socio crítico y diásporas a posiciones postmodernas, feministas... con análisis micropolíticos y genealógicos de las prácticas

		educativas, o análisis del poder.
--	--	-----------------------------------

En todo este proceso de avances de la IP, aparece el término de *Educación para la Paz* propiamente dicho (Hicks, 1993: 23). Antes de esta etapa se conocía solo a la Educación para la Comprensión Internacional, la Educación Internacional o la Educación en Derechos Humanos. Con la delimitación de una concepción específica de Educación que contribuye a construir, mantener y difundir la paz, se trasciende cualitativamente a los enfoques anteriores.

La Educación para la Paz fue extendida desde la investigación para la paz. Recordemos que en este momento la Educación en Derechos Humanos toma un mayor auge e incorpora como uno de sus contenidos a la Educación para la Paz. En específico desde *Peace Education Commission* (PEC), del IPRA; las acciones de la Educación para la Paz tienen un respaldo institucional. Lo cual se traduce en la coordinación, investigación, difusión, potenciación, publicaciones, cooperación, organización (foros, debates, encuentros, conferencias), elaboración de materiales y métodos educativos de Educación para la Paz con incidencia a nivel internacional entre educadores, estudiantes, investigadores, organizaciones internacionales, centros educativos y activistas.

Cuadro N° 1.7. Aportes de la Investigación para la Paz a la Educación para la Paz (Jares 1991: 88-89; 2004a: 23. Elaboración propia)

Aportes conceptuales	Aportes metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del proceso educativo como actividad política. 	- Enseñanza programada, con la que se pretende hacer aprender un cierto

<ul style="list-style-type: none"> • Integración de la EpP, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social. • Concepción global del mundo. • Hincapié en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. • Enfoque interdisciplinar. • Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir. • Relación orgánica entre la investigación, la acción y la EpP. • Orientación hacia la acción. • Desconfianza, en general, de las posibilidades de la institución escolar. 	<p>aparato conceptual de la teoría de la Paz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos de paz, en contraposición a los juegos de guerra. - Medios audiovisuales, desde las fotografías y diapositivas, a las películas y vídeos. <li style="padding-left: 20px;">Medios táctiles/visuales. - Universidad televisiva, con las obvias consecuencias en la difusión de la temática de la paz. - Dramatizaciones para demostrar situaciones de paz, conflicto y desarrollo. - Investigación individual o en grupo de temas relacionados a la paz.
---	--

Los aportes que emanaron desde la investigación para la paz, rápidamente fueron adquiriendo notoriedad a nivel institucional. El mejor ejemplo de ello lo representa el cambio de concepción de paz que se da desde la UNESCO. Su giro se centró en el cambio de la concepción de la paz, que de negativa pasó a ser vista como positiva. De igual forma esta nueva concepción aparece en muchas instituciones en el hemisferio occidental norte. Debido a que la mayoría de instituciones de investigación para la paz estaban radicadas en esta zona geográfica y tenían más acceso de influencia a los ejes de toma de decisiones políticas.

b) Educación para el Desarrollo

Al mismo tiempo que la Educación para la Paz se estructuraba y adquiría la concepción de paz positiva, desde la investigación para la paz, surgen cuestiones de reflexión relativas a la *justicia, desarrollo, imperialismo, colonialismo y dependencia* entre algunas que puedo mencionar, pasaron a ser un eje de discusión y reflexión en los ámbitos académicos, políticos y económicos. En los estudios para la paz la reflexión de estas temáticas dieron contribuciones variadas. Abordarlas a totalidad no es el sentido de este apartado, es por ello que me centraré en las reflexiones que dieron claros frutos en el surgimiento de la *Educación para el Desarrollo*.

La Educación para el desarrollo tiene los siguientes puntos de partida (Argibay y otros, 1997: 15): a) la *guerra fría* propiciada por la división del mundo en dos bloques

enfrentados y antagónicos e b) independencia política de buen número de países de Asia y África. En este caso no deja de tener implicaciones una alianza estratégica de cualquiera de los dos bandos en contienda por atraer a su área de influencia a los nuevos estados emergentes. Desde otro punto de vista también se realizó un proceso de *ayuda* proveniente de países del Norte a países del Sur, pero esta ayuda no estaba exenta de intereses de las potencias que las daban; incluso se llega al caso que esta ayuda forma parte de las políticas de relaciones internacionales de las naciones líderes de la contienda de la Guerra Fría. Todo ello se da al inicio de la puesta en marcha de proyectos de desarrollo, incluso la incipiente Educación para el Desarrollo que se comenzó a estructurar desde la década del 50.

Cuadro N° 1.8. Cronología de la Educación para el Desarrollo
(Argibay y otros, 1997: 17-22. Elaboración propia)

Etapa	Descripción
<i>Década de los 50</i>	Fundamentalmente asistencialista, solicitan de las sociedades y de los gobiernos “ayudas” económicas que mejoren la situación de los grupos más desfavorecidos pero sin cuestionar la validez del modelo de desarrollo del Norte, ni profundizar en las causas que explican la situación de subdesarrollo en la que viven las tres cuartas partes de la humanidad.
<i>Década de los 60</i>	Constituyó la primera década de una Educación para el Desarrollo, aún indefinida, dedicada a informar, recaudar fondos y comenzar la formación de recursos humanos en el Sur para capacitar profesionales en los campos de gestión, tecnología, producción agrícola, etc. Sensibilizar en el amplio sentido de la palabra.
<i>Década de los 70</i>	Aparece el concepto de Educación para el Desarrollo. Se da la unión entre educación para el desarrollo y la educación ambiental. Se persigue la comprensión global de los fenómenos de desarrollo/subdesarrollo. Incidencia política.
<i>Década de los 80</i>	Se toma una concepción de Aldea global, de interdependencias múltiples, de un solo mundo y un solo destino. Visibilizar.
<i>90 hasta la actualidad</i>	Lograr un desarrollo alternativo al modelo de la competencia que es el paradigma hegemónico de nuestros días. Transformación social.

Entre las reflexiones académicas y científicas que se dieron, aparece la reflexión del concepto de *desarrollo*. El concepto de desarrollo se creó en los años 50, pero con una delimitación a los procesos económicos de los países del hemisferio norte. Todo país que no siguiera o no tuviera las características de estos países se le denominaba como *subdesarrollado* o *Países del Tercer Mundo*, concepciones hasta el día de ahora ampliamente utilizadas.

Recuadro N° 1.6. Educación para la Paz como abolición de las relaciones de poder
(Hicks 1993: 26)

Este enfoque considera los propios valores de las personas como un producto de ciertas variables estructurales, relacionadas, por ejemplo, con el poder económico, político y cultural. La importancia radica aquí en suscitar una conciencia de la violencia estructural y en la identificación con las luchas de todos los grupos oprimidos

En este sentido en la década de 1970, por establecer una fecha inicial, y dada las reflexiones en torno a las nociones de *desarrollo*, *crecimiento económico*, *justicia social*, y sus implicaciones educativas aparece el concepto de *Educación para el desarrollo*.

Entre algunos de los objetivos de la Educación para el Desarrollo tenemos (Argibay y otros, 1997: 24):

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos - cognitivos, afectivo y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el Desarrollo Humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

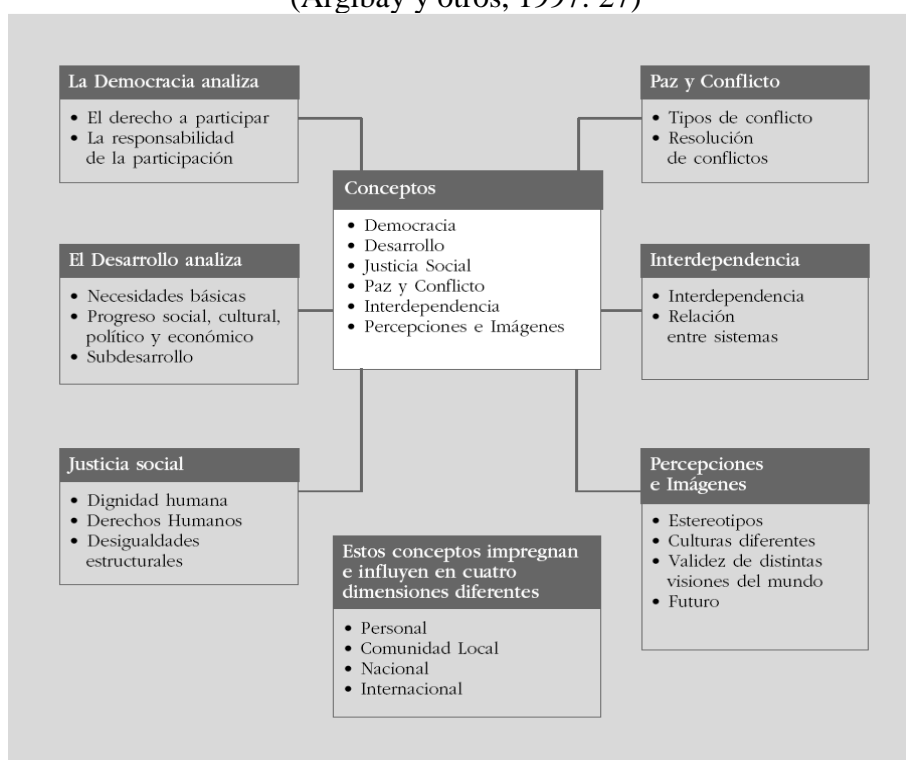
Una de las primeras definiciones de Educación para el Desarrollo que aparecen a comienzos de los años 1970 desde la UNESCO es de un tinte negativo, ya que plantea que « [...] una educación en la que todos los países, industrializados o no, procuren un terreno y una matriz común en el campo educativo para eliminar el *peligro que supone el surco entre los dos mundos*⁵, los del Norte y los del Sur» (Jares, 1991: 153). Es decir que, la Educación para el Desarrollo no era una visión de transformar las condiciones adversas en los países mal

⁵ Énfasis cursivo es propio, no aparece en el original.

llamados subdesarrollados. Era más bien un antídoto antes que traspasaran sus pobladores la delgada frontera entre el Norte y el Sur, en donde el Norte se viera invadido por personas subdesarrolladas del Sur.

Pero en 1975 una comisión de la Naciones Unidas definía a la Educación para el Desarrollo, con un tinte más positivo e integrativo, como « [...] un tipo de educación orientada al problema de los derechos humanos, de la dignidad, de la autoafirmación, de la autodeterminación y de la justicia que interesa tanto a países desarrollados como aquellos en vía de desarrollo» (Jares, 1991: 153-154). Aunque los conceptos *desarrollados* y *subdesarrollados* hacen una alusión negativa de división marcada.

Imagen N° 1.1. Marco Conceptual de la Educación para el Desarrollo (Argibay y otros, 1997: 27)



La Educación para el Desarrollo se nutre de diversas fuentes como: la pedagogía de Paulo Freire, las corrientes constructivistas del conocimiento, que tienen su origen en la psicología de Piaget, Vigotsky, Luria o Bruner, el modelo de investigación-acción elaborado por Lewin, retomado y profundizado por Carr y Kemmis entre otros (Argibay y otros, 1997: 25).

Con ello entendemos que la Educación para el Desarrollo en su sentido amplio, «parte de un concepto de desarrollo más extenso [que el económico], próximo al de la paz [positiva]» (Jares, 1991: 154), donde «la educación no es nunca políticamente neutral» (Swee-Hin, 1993: 157), provocando «una toma de posición que genere un comportamiento activo en la vida real» (Jares, 1991: 88), que conjunte la acción política y social en un proceso educativo de «reflexión crítica y acción comprometida» (Swee-Hin, 1993: 148), para transformar las estructuras económicas y de poder que generan las inequidades en cualquier país del mundo. Con todo ello, tenemos una definición más contemporánea de la Educación para el Desarrollo

Es un enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas (Argibay y otros, 1997: 23).

La Educación para el Desarrollo pone en el centro de la Educación para la Paz la necesidad de transformar las estructuras sociales, económicas y políticas que generan la violencia estructural, la cual se manifiesta en violencia directa, por medio de guerras y conflictos violentos. Es así que la Educación para la Paz adquiere un sentido de transformar las causas y no sólo evitar las consecuencias de las guerras y conflictos violentos.

En resumen se puede decir que gracias al impulso de la investigación para la paz, la Educación para la Paz en este momento toma un posicionamiento teórico y práctico más amplio del que era solo evitar la guerra, comprender mutuamente los pueblos y hacer valer los Derechos Humanos. Ahora se orienta a la reflexión crítica y la acción transformadora de las condiciones de violencia estructural existentes en las diversas sociedades por medio de la Educación para el Desarrollo. El campo de acción de la Educación para la Paz se expande.

c) Perspectiva de género

En el desarrollo de las ciencias sociales y humanas en la década de los años 60 y 70 a nivel mundial hace se estructura la *teoría género* en diversos ámbitos académicos, culturales,

políticos y sociales aportando una mirada diferente, una mirada de mujer y otras voces silenciadas, hasta lo entonces conocido. Así tenemos que el,

Género es un principio básico de organización de las sociedades. Implica un sistema de relaciones sociales, simbólicas y psíquicas que atribuyen y distribuyen unas características, significaciones y expectativas al cuerpo sexuado, ubicando a las mujeres y lo femenino en forma desfavorable respecto a los hombres y lo masculino, en un espacio de articulación del poder, que justifica las desigualdades de género (Bastidas, 2008: 81).

Con el surgimiento de la categoría del género, se presenta un nuevo cuestionamiento a la Educación. La Educación ha sido vista como un factor más de reproducción de las relaciones de poder tradicionales de lo masculino sobre lo femenino. «La educación es una de las principales instituciones que refuerza las relaciones de poder y la discriminación de género y éstas no son factibles de deconstruir apelando como únicos recursos al respeto, tolerancia o al discurso de los derechos. La apuesta es develar los sistemas de subordinación» (Maldonado, 2008: 65). Ello se ha convertido en el reto por el cual se trabaja desde una mirada positiva y alternativa: la construcción de otras formas de ser y estar basados en la equidad de oportunidades entre hombres y mujeres. Este punto es el que añade valor agregado a la Educación para la Paz.

La Investigación para la Paz no fue excepción a ser influenciada por estas *nuevas* miradas y voces. Aportando sus implicaciones en el desarrollo de una forma diferente de ver la construcción de paz. «El movimiento feminista ha tenido y tiene una gran presencia en la investigación para la paz. De hecho ambos tienen objetivos similares: conseguir la equidad y eliminar la dominación de unos individuos sobre otros» (Comins, 2009: 28). Sin olvidar que en «[...] el curso de la historia humana, las mujeres y la paz han sido excluidas de la política y unidas simbólicamente. La tradición que excluye a las mujeres es la misma tradición política que excluye a la paz» (Bastidas, 2008: 88): el sistema patriarcal.

Para entrar en detalles, Betty Readon expone que «[...] la perspectiva feminista tiene subrayado, pues, lo concreto, el nivel micro, junto con lo no organizado para que se

complemente con el nivel macro, general y abstracto y la característica organizada de la perspectiva masculina» (Fernández Herrería, 2003: 118-119). La paz no es una situación deseada sólo en los niveles internacionales, en cumbres de altos dignatarios o en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas; sino que la paz se construye desde ámbitos concretos y delimitados como lo comunitario, el hogar, las relaciones de pareja y en lo cotidiano del día a día entre hombres, mujeres y su relación con la naturaleza.

Las relaciones entre el feminismo y la Educación para la Paz se dan en tres ámbitos principales (Comins, 2009: 179):

1. El feminismo en sí, tanto como elemento liberador de un grupo oprimido como aportación de nuevos valores, debería ser un elemento integrante de la Educación para la Paz.
2. Se da la casualidad que la teorización sobre la Educación para la Paz se ha producido especialmente desde mujeres.
3. El rol de la mujer como educadoras para la paz.

Al mismo tiempo se pone de manifiesto que no es posible alcanzar una paz verdadera y justa si las mujeres siguen en los mismos patrones de invisibilización, violencias directas, estructurales y culturales en las sociedades patriarcales heteronormativas sexistas hegemónicas. «El sistema educativo forma parte de las prácticas discursivas predominantes de la tecnología de género, que utiliza la cultura dominante para definir, representar la feminidad o la masculinidad» (Bastidas, 2008: 82). Se necesita una transformación de las relaciones de género, transformación que hasta el momento actual aún continuamos construyendo.

En el tema que nos atañe, Lederach (1983, pero se hace uso de la versión más actualizada del año 2000), menciona que los valores machistas de violencia y utilización de la fuerza innecesariamente que están presentes en la educación deben de replantearse en una nueva educación, en una educación de construcción de paz entre los géneros como uno de los pasos iniciales a la construcción de paz social, nacional e internacional. «[...] La educación de la paz con enfoque de género es transformación social, eliminación de las violencias

estructurales en donde están inmersas las necesidades básicas y la realización de las potencialidades humanas» (Bastidas, 2008: 89).

1.1.5 Educación Popular

El desarrollo de la Guerra Fría en América Latina creó cruentas dictaduras, diversos conflictos sociales y armados; unido a la histórica violencia estructural de la imposición de un sistema educativo que analizaremos en el Segundo Capítulo, en este contexto de represión, se gestaron de forma paralela a los sistemas educativos formales, procesos educativos denominados como *Educación Popular*.

La Educación Popular, como movimiento educativo y como propuesta filosófica-política y pedagógica, generó una corriente que se esparció en los barrios, en los movimientos campesinos y urbanos hasta las escuelas, desde los años sesenta hasta nuestros días. «La educación transformadora, propuesta por Freire, permite la construcción de una plataforma pedagógico-política de apoyo a la liberación, tanto de hombres como de mujeres, de sus respectivas prisiones» (Bastidas, 2008: 82).

Esta educación paralela se enmarcaba en un movimiento denominado de la *liberación* que incluía la filosofía, religión, educación, cultura, política y lo social en toda América Latina. En cuanto la Educación Popular como *educación para la liberación*, Paulo Freire fue el precursor de toda esta concepción, la cual analizaremos, en sus fundamentos como aporte a la Educación para la Paz en América Latina en el siguiente Capítulo, se debe aclarar que Freire no es un educador para la paz *per se* (Harris, 2004: 12), pero todo su desarrollo teórico por deconstruir la educación bancaria, es un aporte universal para las teorías educativas que aspiran construir la dignidad humana por medios educativos.

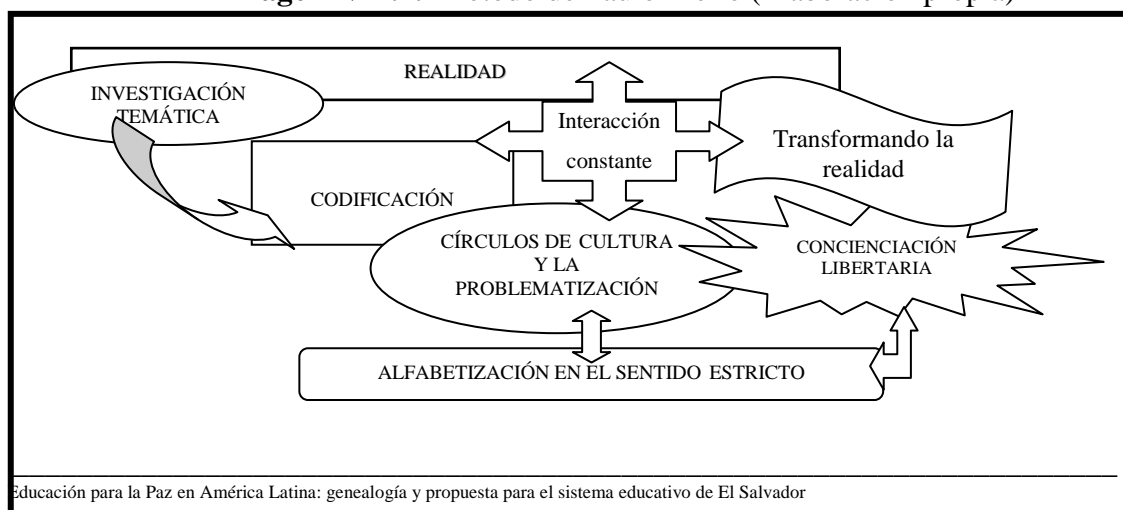
Estas experiencias de educación *no formal* y para la liberación, se orientaron a satisfacer la necesidad de educar a una mayor parte de la población que era analfabeta y dotarlas de los conocimientos necesarios para poder reflexionar sobre sus condiciones de vida y como transformarlas. En su desarrollo se involucraron muchas personas de forma voluntaria,

que integraban organizaciones sociales como sindicatos, comunidades cristianas de base, cooperativas, asociaciones estudiantiles, entre algunas que se pueden mencionar.

La Educación Popular en América Latina optó por la teoría de Paulo Freire, educador brasileño, como base teórico-práctico. Freire concibió su enseñanza como un método de cultura popular, una especie de acción pedagógica ampliada, cuya finalidad inmediata era la alfabetización y su dimensión más amplia era la educación como práctica de libertad. Aunque en ese momento, en América Latina, la vía armada y la guerra de guerrillas fue la opción que se tomó para llegar a cumplir estos objetivos de libertad, por diversos grupos sociales.

El método de Paulo Freire, en forma sintética, consistía en que un grupo de personas, constituidos en *investigadores temáticos*, a) llegaban a un poblado y extraen palabras de uso común entre sus habitantes; para luego b) *codificarlas* en un proceso educativo. El tercer paso consistía en crear los *círculos de cultura y la problematización* en donde se realizaba la discusión/aprendizaje-enseñanza mutua de las palabras codificadas por medio de generación de preguntas, dando paso de esta forma a la *alfabetización en un sentido estricto* de los integrantes del círculo de cultura. Luego con el desarrollo de nuevas capacidades se va produciendo el nacimiento paulatino de una *concienciación libertaria* la cual conlleva como resultado final la *transformación de la realidad* (Fernández Fernández, 2001: 324-327). Aunque se presentan segmentados cada uno de los pasos, el proceso educativo es global, de continuo mejoramiento, investigación-acción, de crítica y autocrítica en la labor diaria educativa y social.

Imagen N° 1.2. Método de Paulo Freire (Elaboración propia)



La propuesta de Freire nos invita a *educarnos* en sociedad y cultura, con el fin de ser libres de todo tipo de condiciones que nos oprimen y no nos deja alcanzar nuestra plena existencia como seres humanos.

Los aportes de Freire de forma general fueron incorporados en la Educación para el Desarrollo. Pero a nivel de América Latina su concepción es la base filosófica y pedagógica de la Educación para la Paz que se desarrolla en prácticamente todo el continente. Esta temática se abordará más ampliamente en el siguiente Capítulo.

1.1.6 Ampliando horizontes

Con la caída del muro de Berlín y fin de la Guerra Fría se viven unos años de un optimismo esperanzador. A nivel mundial se presenta una actitud positiva: se cree en la posible instauración de un *presupuesto para la paz* proveniente de la eliminación de armamentos y efectivos militares a nivel mundial. La ONU aparenta una capacidad para resolver los problemas a nivel mundial, existe un nuevo consenso de seguridad colectiva y compartida que necesita de la cooperación de todas las naciones del mundo para hacerla efectiva.

Los problemas a nivel mundial ya no residen en una posible guerra nuclear o los efectos de la Guerra Fría, sino que es sustituido por los problemas estructurales que causan las guerras y los conflictos violentos: la exclusión económica de una gran parte de la población, lo que ha conducido a una transnacionalización de la delincuencia social y procesos migratorios, hasta cierto punto, sin ningún tipo de control para evitarlos. Además desde mediados de la década del 80 los temas del deterioro ambiental, género, minorías étnicas, y otros grupos sociales excluidos se incorporan como temáticas de la Educación para la Paz (Fernández Herrería, 2003: 133) por su preponderancia política.

Ante estos fenómenos que toman preponderancia en las agendas políticas internacionales surgen una serie de conceptos que tratan la forma de cómo resolverlos. Así

tenemos que a partir de 1990 el concepto de *Desarrollo Humano*, coloca al ser humano como inicio y fin de todo el desarrollo. A lo cual luego se le adjunta el calificativo de *sostenible* para incorporar la conservación del medio ambiente. Posteriormente, en 1994, aparece el concepto de *Seguridad Humana*, un intento de sustituir al de seguridad nacional, el cual contenía el enfoque militarista como fundamento. Luego también se encuentra el *multilateralismo estatal* como forma de resolver los problemas internacionales, alejada de la bipolaridad de las décadas anteriores. En este contexto de buenas intenciones la Educación para la Paz adquiere dos nuevos elementos: la Educación para la Democracia y la Cultura de Paz.

i. Educación para la Democracia

Desde la vertiente occidental se concibió que se debiera educar para vivir en ambientes democráticos. Esta idea se debe contextualizar en el momento histórico de la caída del Muro de Berlín y el bloque de la antigua Unión Soviética, a lo cual desde el pensamiento hegemónico occidental se les tildaba de ambientes opresores, antidemocráticos y totalitarios.

Este planteamiento hasta cierto punto es retomado por la UNESCO en 1994. La UNESCO aprobó en 1995 la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Este fue elaborado en 1994 en la Conferencia Internacional sobre Educación y aprobado en su Conferencia General de 1995. Este propone como política principal y línea fundamental de acción: la introducción en los currículos escolares de todos los niveles de enseñanza acciones educativas relativas a la paz, los derechos humanos y la democracia (UNESCO, 1995: 10), a la forma hegemónica occidental de entender este sistema.

A partir de 1995, la UNESCO pone en marcha su proyecto transdisciplinar llamado “Hacia una Cultura de Paz” con cuatro grandes temas: a) Educación para la Paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia; b) promoción de los derechos humanos y de la democracia: lucha contra la discriminación; c) pluralismo cultural y

diálogo intercultural; d) prevención de conflictos y consolidación de la paz después de los conflictos.

Como se puede apreciar la Educación para la Paz se adjunta a la idea de Democracia. Se da toda la importancia para que estos planteamientos se incorporen en las propuestas de Educación para la Paz que se están ejecutando y al mismo tiempo intentar incorporarlos en las currícula nacionales como uno de los ejes fundamentales de la educación. Pero esta idea de Educación para la Democracia ya había tenido sus inicios en la Escuela Nueva con las asambleas de Freinet o los parlamentos de Korczak, visto anteriormente.

Recuadro N° 1.7. Educación para la Democracia
(Sacristán y Murga, 1994: 112-113; UNESCO, 1995: 8)

La formación de la dimensión social del ser humano en relación a sus obligaciones y derechos como ciudadanos, sus relaciones con los demás y la participación en la gestión y en las decisiones políticas a nivel local, Estatal e Internacional. Se fundamenta prioritariamente en el respeto y consecución de los Derechos Humanos. Se trabaja con los demás en cooperación para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

En este sentido, la Educación para la Democracia contempla las dimensiones de los Derechos Humanos, la paz, el pluralismo, la diversidad cultural, el desarrollo humano y seguridad humana. En los centros y medios educativos educar en y para la democracia significa crear las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de valores que caracterizan a la democracia. En este sentido,

La mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del curriculum de las instituciones educativas ha sido vista como una vía de prevención de triple efecto: a) sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisocial y a la inadaptación escolar y social; b) sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones en el centro escolar; y c) sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia, y rechazo hacia determinadas personas en las sociedades "desarrolladas" (Aragón Jiménez y otros, 2001: 15).

La Pedagogía de la democracia, en este caso requiere unos principios o criterios de actuación específicos para llevar acabo su cometido (Zurbano Díaz, 1998: 86-87):

- Asumir la democracia como un valor dentro de las acciones cotidianas de los procesos formativos.

- Valorar la diversidad, iniciando por el pluralismo que muchas veces existe en los centros escolares.
- Crear un clima escolar democrático.
- Participación democrática de los alumnos en la vida escolar.
- Utilizar el diálogo como instrumento fundamental en la resolución de conflictos.
- Una currícula orientada a la formación democrática.
- Preparar para la participación ciudadana en la sociedad.

La Educación para la Democracia es un proceso por el cual los participantes adquieren el compromiso del diálogo democrático para transformar los hechos problemáticos que surgen en el día a día en lo cotidiano. Pero ello luego trasciende de las aulas y centros escolares a la vida en sociedad, para el caso la escuela debe formar a sus estudiantes para desempeñarse efectivamente en este ámbito. Este modelo ha sido difundido principalmente en Naciones que sus sistemas políticos son estables, pero para el caso de América Latina existen una serie de limitaciones y obstáculos para la implementación de una educación para la democracia (Gadotti, 2003: 45):

- a) Nuestra poca experiencia democrática.
- b) La mentalidad que atribuye a los técnicos y sólo a ellos la capacidad de gobernar y que el pueblo es incapaz de ejercer el gobierno.
- c) La propia estructura del sistema educativo, que es vertical.
- d) El autoritarismo que ha impregnado nuestro *ethos* educativo.
- e) El tipo de liderazgo que tradicionalmente domina nuestra actividad política en el campo educativo.

La Educación para la democracia conduce a educar para la ciudadanía y para la convivencia « [...] activa se ha vuelto hoy proyecto y programa de muchas escuelas y de sistemas educativos» (Gadotti, 2003: 18). Elementos que analizaremos a continuación.

a) Educación para la ciudadanía

Para iniciar tenemos que decir que la «Ciudadanía es esencialmente conciencia/vivencia de derechos y obligaciones» (Gadotti, 2003: 96). No es posible el establecimiento de un proceso democrático que sustente la paz si las personas no vivencian desde el propio entendimiento lo que son los derechos y deberes del ciudadano. Esto nos hace ver que si se crea una buena ciudadanía desde la escuela, reforzada por la convivencia

democrática en la sociedad se puede crear un modo de vida congruente con la paz. Así tenemos que « [...] la formación integral del ciudadano se expresa en la formación del hombre concreto y en la medida en que aquella sea más completa, será óptima su preparación para vivir en una sociedad determinada e integrarse como ciudadano del mundo en la compleja gama de relaciones sociales que la globalización impone» (Arteaga, 2005: 17).

Bajo el contexto actual de la globalización es importante hablar de una educación para una ciudadanía mundial. «Esto no significa homogeneidad, sino un sentimiento de necesidad y de unión mutua que justamente radica en las diferencias que nos enriquecen» (Comins, 2009: 94). Es establecer puentes que nos unan y que hagan ver que por el sólo hecho de ser seres humanos, tenemos más semejanzas que diferencias. La ciudadanía global es un medio para conocer al otro desde un punto de vista positivo. «La Educación para la Paz es una educación para la ciudadanía global en la que la persona tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentren y existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que se respeten» (Mesa Peinado, 2001: 8).

Incluso desde el área religiosa, la cual se ha convertido en uno de los puntos más divergentes en este momento, se puede llevar a cabo un proceso educativo que incentive el respeto mutuo entre las personas. El respeto como un valor intrínseco, no negociable, con ello se puede formar un religioso/a, pero sin dejar de ser un ciudadano/a responsable de sus acciones. Para este proceso la Fundación Arigatou (2008), nos propone una Educación Ética.

El aprendizaje intercultural e interreligioso para la educación ética es una pronunciación en favor de la diversidad y de la promoción del diálogo y la comunicación con los demás, así como con uno mismo. Es un proceso continuo de aprendizaje individual y colectivo mediante el cual se promueve una manera constructiva de vivir juntos en un mundo globalizado y plural. Este tipo de aprendizaje alude a la importancia de defender, nutrir y propiciar el crecimiento de valores *compartidos* entre los niños, las niñas y los adolescentes (Fundación Arigatou, 2008: 21).

En resumen podemos decir que,

La formación ciudadana supone apropiarse de elementos esenciales, comunes (educación patriótica, ambiental, sexual, jurídica, moral, hábitos y normas de cortesía y el conocimiento del sistema político e institucional del país), que permitan enfrentar cambios acelerados en las relaciones sociales a partir de principios éticos, que posibiliten la defensa de la identidad nacional y simultáneamente la asimilación de lo positivo de la cultura universal (Arteaga, 2005: 17).

b) Educación para la convivencia

Los procesos de educación para la ciudadanía pueden no llegar a cumplir sus finalidades, si no se acompaña de un proceso educativo que se oriente a la convivencia adecuada entre las personas. Reconociendo el hecho que « [...] la institución escolar es una sociedad en miniatura, es un microcosmos en el que se dan los mismos conflictos presentes en sociedad» (Petrus, 2001: 33). Es por ello que los centros escolares se convierten en los espacios-tiempos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes adquieran capacidades humanas formadas para la transformación de conflictos cotidianos que se les presentaran en la vida.

Los conflictos se producen como consecuencia de un choque de valores, normas e intereses diferentemente compartidos por dos o más sectores sociales. El conflicto se da por que la sociedad no es estática y el cambio es un valor. El conflicto rompe la unidad del grupo, y al mismo tiempo también lo unifica y le proporciona cohesión. Por lo tanto, el conflicto escolar, es decir, ese desequilibrio temporal de la cohesión del grupo causado por fuerzas disidentes, es principalmente importante durante la adolescencia (Petrus, 2001: 37).

Encontramos que «en el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder» (Ortega y del Rey, 2008: 38). Este entramado de relaciones son espacios donde surgen conflictos diariamente; pero la forma de cómo se tratan puede conllevar a una práctica violenta o pacífica. Por ello la Educación para la Convivencia se puede definir como:

Convivir es principalmente vivir en comunidad estableciendo pautas y normas que favorezcan la ayuda, seguridad, colaboración y cooperación

necesarias para resolver eficazmente los conflictos de relaciones que se producen en el seno de esa comunidad (Tuvilla, 2004c: 377).

En este sentido la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI, presidida por Jacques Delors en su informe a la UNESCO: *La Educación encierra un Tesoro*; establece como uno de los pilares fundamentales que debe de enseñar es el de «*aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos-respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz» (Delors y otros, 1996: 34). *Aprender a vivir juntos* promueve cuatro valores éticos principales (Fundación Arigatou, 2008: 22): *respeto, empatía, responsabilidad y reconciliación*, y a nuestro parecer la empatía juega un rol fundamental en la Educación para la convivencia ya que « [...] está relacionada con el afecto, el altruismo, la comprensión, la ayuda y, en definitiva, con el fundamento de actitudes éticas» (Fernández Herrería y López, 2007: 3). Tres son las actitudes básicas para una convivencia que intenta evitar la discriminación de las personas y de los grupos sociales (Zurbano Díaz, 1998: 66):

- El *pluralismo*, que valora con la misma importancia la igualdad y la diversidad de los seres humanos;
- La *tolerancia* de todo aquello que contradice nuestras ideas y valores;
- El *diálogo*, como instrumento esencial en la resolución de los problemas sociales.

Desde un punto de vista crítico, se debe de hablar de la construcción de una *Educación para la Convivencia Pacífica* en una sociedad cada vez más plural (Zurbano Díaz, 1998: 141; Burguet, 2012: 134). Podemos llegar a confundir la convivencia con un hecho social donde no sucede ningún problema, algo parecido a un *espacio inerte*. Lo que buscamos en realidad es la construcción de un espacio vitalizado, activo, con mucho movimiento que salga fuera de los muros escolares... de esta forma intentando crear una convivencia pacífica hacía uno mismo, con los demás y con la naturaleza; enmarcado en «una pluralidad que viene determinada no solo por la diversidad cultural sino por la constatación de que todos y cada uno de nosotros somos diversos y plurales» (Burguet, 2012: 134).

En este sentido la Educación para la Convivencia Pacífica, no es una enseñanza, sino un clima.

El aire no se ve, se siente, se respira y nos llena de vida. Lo mismo pasa con la Educación para la Convivencia Pacífica: está presente y circula por todos los vericuetos del centro escolar, se vive como una ilusión o una necesidad, la respiramos, nos oxigena... y nos modela: aprendemos a convivir en paz y armonía con los demás⁶ (Zurbano Díaz, 1998: 159).

Al interior de este proceso de Educación para la convivencia, no debemos olvidar que también es educación en valores lo que promovemos desde el centro escolar.

Esta educación se inserta de forma natural en la educación de la convivencia, puesto que ésta no es nunca un mero entrenamiento en procedimientos y estrategias sino una auténtica educación moral y crítica. Intenta transmitir valores de solución de conflictos no agresiva, respeto por el otro, ayuda, cooperación y solidaridad. Justifiquemos primero que la escuela debe ser transmisora de actitudes y valores acordes con las que sustentan las sociedades democráticas (Aragón Jiménez y otros, 2001: 17).

ii. Cultura de Paz

En la década de los 90, se esperaba que la puesta en marcha de sistemas democráticos que velaran por el respeto de los Derechos Humanos fuera a redundar en la construcción de una Paz duradera. Para reforzar esta iniciativa en 1999 las Naciones Unidas aprueban la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz en donde se definía el concepto de Cultura de Paz.

Recuadro N° 1.8. Cultura de Paz (Naciones Unidas, 1999: 3-4)

Es el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; el

⁶ Énfasis en cursivas del original.

compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones.

Es así que la Educación para la Paz da un leve giro a una Educación para la Cultura de Paz. Esta nueva modalidad de Educación para la Paz se define como:

[...] el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la Cultura de Paz (Tuvilla, 2004b: 397).

Todos y todas estamos implicados para trabajar por una Cultura de Paz. Estableciendo todo un marco institucional para reflexionar sobre las particularidades, obstáculos y avances para alcanzar la Cultura de Paz. «Crea asimismo un espacio para reflexionar sobre la paz no sólo como una esfera de competencia de políticos y soldados, sino también del ciudadano ordinario» (Bretherton y otros, 2003: 109). Con ello podemos establecer pautas adecuadas para que cada quien de su aporte, en construir no sólo una cultura de paz sino que sean culturas para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001: 68; Comins, 2009: 14), reconociendo la diversidad humana que existe y que es necesaria incorporar en todo este proceso.

La respuesta educativa a las concepciones filosóficas de la cultura de paz es lo que se ha venido a denominar Educación para la Paz, la cual puede ser definida como el proceso continuo de concienciación de la persona y de la sociedad, que, partiendo de la concepción positiva de la paz y del tratamiento creativo del conflicto, tiende a desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, caracterizada por una triple armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve (Corrales Llaves, 2006).

Un ejemplo de aplicación de la Educación para la Cultura de Paz, es el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y la Noviolencia (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001). En este plan se implican cuatro ámbitos de actuación concretos:

- El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- La Educación para la Paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- La mejora de la convivencia escolar.

- La prevención de la violencia.

«En el nivel social formado por las personas, los grupos y comunidades, el papel de la educación es primordial en la promoción de una cultura de paz» (Mesa Peinado, 2001: 6). La Educación para la Cultura de Paz es el cúmulo de todas las experiencias anteriores de Educación para la Paz. En ella podemos apreciar la comprensión internacional, la educación en derechos humanos, la noviolencia, la inclusión del género, lo cual nos orienta en la construcción de nuevos valores y actitudes en procurar la formación de seres humanos capaces de vivir en paz de igual a igual con todos y con todo. «El proyecto de Cultura de Paz, en definitiva, sólo alcanza sentido en la medida que sea un instrumento útil para movilizar a la gente, para su propia transformación» (Fisas, 2001: 373).

En resumen podemos decir que la Educación para la cultura de paz « [...] es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación » (Fisas, 2001: 375).

1.1.7 Educación para la Paz a los inicios del siglo XXI

Luego de un impulso extraordinario de la Educación para la Paz por medio de la Educación para la Cultura de Paz a nivel internacional, con el inicio del presente siglo XXI, en donde los fantasmas de la Guerra Fría y el temor de una guerra nuclear estaban por ser olvidados poco a poco de nuestras mentes, aparecen nuevos conflictos, nuevas guerras y nuevos problemas mundiales:

El mundo actual se caracteriza por el predominio de una cultura de violencia. Esta afecta a millones de personas de todo el planeta que sufren conflictos armados, situaciones de pobreza, injusticia, violación de derechos humanos, entre otros. Las respuestas a un conflicto son múltiples y abarcan desde la negociación hasta la destrucción del adversario. Con frecuencia se legitima el uso de la violencia como vía para la resolución de los conflictos (Mesa Peinado, 2001: 1).

El nuevo siglo inicia con un acontecimiento que ha dejado su huella, queramos o no, a todos los que vivimos ese momento. Me refiero a los atentados del 11 de septiembre de 2001 y todas las consecuencias que de ellos se derivaron. Aparece un nuevo conflicto mundial con

serias consecuencias en la formación de nuevas guerras en el ámbito global. Pero en los espacios locales la delincuencia y la violencia armada organizadas, por ejemplo en América Latina (Dowdney, 2005), son situaciones que se ven opacadas por los anteriores que tienen más resonancia. En ese contexto de cambio estructural de la sociedad internacional, de los principales problemas que se han identificado como un obstáculo para la paz son especialmente relevantes (Mesa Peinado, 2001: 3):

1)-La complejidad de los conflictos actuales, que tienen sus raíces en múltiples factores, como la escasez de recursos, las cuestiones étnicas, religiosas, los nacionalismos excluyentes, los factores geopolíticos, las migraciones, o el narcotráfico, entre otros. Estos conflictos plantean la necesidad de realizar análisis multicausales de los conflictos para aprehender esa complejidad.

2)-Las profundas y crecientes desigualdades económicas relacionadas con un desarrollo no sostenible en el Norte y un “mal desarrollo” en el Sur, causadas a las estructuras y políticas locales, nacionales e internacionales, relacionadas con la deuda, el comercio, la inversión y otros problemas socioeconómicos asociados a la globalización. Alcanzar un desarrollo humano y sostenible a escala planetaria es una cuestión clave para la paz.

Convivimos de esta forma en dos espacios de violencia: *una arcaica y otra de rostro humano*. «La nueva violencia arcaica, es decir, una violencia primitiva, brutal, radicalmente agresiva e incluso sádica, distinta y al mismo tiempo similar a «la otra violencia», a la violencia con «rostro humano», institucionalizada, uniformada, militar, terrorista o política» (Petrus, 2001: 25). Ante estos espacios de violencia tenemos que hacer incidencia.

Puede parecer una desilusión para los educadores para la paz, la instauración de nuevas guerras. Porque todo el recorrido histórico, el desarrollo teórico, conceptual y práctico de la Educación para la Paz, de cierta forma, no evitaron la conformación de esos nuevos conflictos. Caemos nuevamente ante el utopismo pedagógico del que el binomio paz-educación se convierte en una especie de panacea que todo lo resolverá, o al menos dará la imagen social de hacerlo. En este caso, considero que no es adecuado volver a reducir la concepción de Educación para la Paz, a través de un comentario superficial, como medio para evitar la

guerra, tal cual se hizo en las primeras décadas del siglo XX. Pero si considero adecuado retomar una visión realista de los obstáculos para la Educación para la Paz, en el sentido de replantearse el trabajo y mejorar su desarrollo ante esta nueva situación que se presenta.

La Educación para la Paz mantiene su vigencia, su necesidad de acción al interior de nuestras sociedades, o si se quiere ver en nuestra *sociedad global*, desde lo local en la construcción de una convivencia pacífica orientada a una ciudadanía global para incidir en la disminución de los conflictos actuales. «Por consiguiente, las conversaciones de paz son ahora no sólo las conferencias en la cumbre sobre la paz, sino procesos como la mediación, las consultas de la comunidad, el diálogo entre religiones y las comisiones nacionales que buscan la verdad y la reconciliación» (Bretherton y otros, 2003: 109). Nos adentramos a una nueva etapa de la Educación para la Paz.

a) La nueva situación de la Educación para la Paz

Con los acontecimientos sucedidos a principios de este nuevo siglo y los diferentes acontecimientos ocurridos posteriormente, la Educación para la Paz ha visto con ello la renovación de su razón de ser en los sistemas educativos formales y no formales. Se puede decir que ha sido un resurgimiento de la necesidad de una Educación para la Paz que promueva la construcción de las *paces* para diferentes tipos culturas con una idea clara de evitar cualquier tipo de manifestación de guerra incluyendo esa blasfemia de la *guerra justa*, concepto que trata de encubrir los nuevos procesos de invasión y neocolonización de los países dominantes.

Al mismo tiempo que la idea de evitar cualquier situación de guerra la Educación para la Paz está orientada a disminuir las diferentes formas de violencia que existen, esa es su tarea principal en este momento. Entre algunas de las violencias que se presentan podemos comentar la violencia contra la naturaleza, el propio sistema capitalista, los conflictos armados y sociales. Antes estos postulados la Educación para la Paz intenta responder de la siguiente forma:

- La guerra puede ser evitada si las manifestaciones sociales se masifican alrededor de esta idea.
- Políticas de seguridad humana.
- La Educación para la Paz ayuda al incremento de la autonomía ciudadana.
- El aumento de las libertades y derechos humanos redundan en seguridad humana.
- La pobreza en el mundo es una manifestación de terrorismo.

Existe una serie de entramados políticos y sociales que nos hacen creer como fundamentales de este período las siguientes características:

- Inevitabilidad de la Guerra.
- Políticas de seguridad militarizadas.
- Pérdida de autonomía ciudadana.
- La renuncia “inevitable” de determinadas libertades y derechos en beneficio de la seguridad.
- Silenciar la situación de pobreza en el mundo por medio de la cuestión del terrorismo.

En comunión, los medios de comunicación se vuelven tácitos cómplices de los fenómenos de violencia. «Todas las noticias de violencia que asolan el vigor de cualquier día tienen dos esencias repetidas: la impunidad del agresor y el miedo como forma de chantaje» (Pérez Azaústre, 2007: 189). Es por ello que se debe de incidir en la Educación de medios de comunicación. No es que se vaya a censurar información, lo que se trata es de presentar las noticias de otra forma más adecuada para que sean un medio de conciencia y de toma de acción para el cambio, no de manipulación de las grandes mayorías.

En otro ámbito, pero no menos polémico, es la situación de cambio de la naturaleza en la cual el ser humano ha contribuido a su modificación. «La comunidad internacional se enfrenta al fenómeno de la llamada “guerra ecológica” dirigida a la destrucción del medio ambiente y del propio hombre, minando su relación con la naturaleza» (Arteaga, 2005: 6). Es necesario ver cómo desde la educación en general se refuerzan las ideas de mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza, por el hecho que necesitamos contribuir a reparar los daños ejecutados, por el bien y sobrevivencia de la propia humanidad.

En relación al estado actual de la naturaleza tiene mucha relación el sistema económico imperante. «La sociedad de “consumo” no descubre el sentido o los ideales de la vida humana,

sino más bien hacer nacer en el hombre un sentimiento de soledad y futilidad que se ha dado en llamar “alienación”» (de Zavaleta, 1986: 76), creando a la sociedad consumista, en donde la escuela y los procesos de formación están implicados.

Vivimos en una sociedad en la que el egoísmo y el materialismo sonrían, se divierten y aparecen por doquier, y no estaría de más que desde los centros educativos, que desde nuestras aulas, y que desde las instituciones sociales y políticas del país se lanzasen modelos de convivencia para conseguir una sociedad más justa y homogénea y feliz (Corrales Llaves, 2006).

Vemos de igual forma que los actos violentos en los centros escolares aumentan, es la llamada *violencia escolar*, la cual « [...] puede ser definida como la situación de acoso, intimidación, victimización o muerte en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima, de forma repetida, única o casual, de acciones agresivas como consecuencia de una situación de desequilibrio de fuerzas» (Petrus, 2001: 33). Estos actos de violencia aumentan si los estudiantes y miembros del personal de la educación e instituciones educativas se encuentra en zonas de conflicto armado declarado (UNESCO, 2007), o en zonas de donde se realizan acciones de delincuencia armada organizada. La escuela en este caso se vuelve un espacio para la reproducción de la violencia, ya que el sistema social es tan determinante que su acción contraria a la violencia: convivencia, diálogo, resolución alterna de conflictos, entre otros, no se puede llevar a cabo.

En los últimos tiempos, los contratos pedagógicos, se han convertido en una práctica educativa orientada a la disminución de la violencia al interior de los centros escolares (Guillotte, 2003: 198). Estos *contratos* recuerdan a las estrategias de *asambleas*, *parlamentos* o *tribunales educativos* en donde se ponían de común acuerdo los intereses y necesidades de los grupos escolares, para el caso su acción era más colectiva; pero con los contratos se perfila una acción más individual entre el educador y el/la estudiante; en donde se rige bajo una reglamentación unilateral y no colectiva como el caso de las otras estrategias, imposibilitando

la acción social de coerción del colectivo ante un posible infractor de los acuerdos y consensos tomados.

Los tiempos actuales requieren la formulación de políticas educativas orientadas a una educación sin violencia, una educación basada en el respeto al derecho ajeno, una educación de complementariedad con la naturaleza y el cosmos, y una educación para todos. El conjunto de estas características, sin duda, se constituye en una Educación para la Paz y de respeto pleno a los derechos humanos (Apala, 2008: 87).

La Educación para la Paz ante todo este entablado de hechos, debe de incidir en la concreción de una paz positiva la cual pueda tener mayor incidencia en la transformación de los actos violentos que se ejecutan, dado que la pasividad de lo cotidiano que muchas veces somos parte es un campo donde las violencias estructurales no se transforman, sino que continuamos con el mismo patrón de reproducción. Muchas veces la escuela nos educa para la pasividad y no para el pacifismo, esto se entiende debido a que la escuela es parte de este sistema de dominación estructural y en muy pocas excepciones esta institución se va poner en contra del sistema que la ha concebido. De ahí la importancia de transformar la propia escuela como primer paso para la transformación del sistema estructural.

Por todo ello la Educación para la Paz se ha de trabajar bajo un enfoque de *conflicto*. «La Educación para la Paz es una educación para el conflicto que propone modelos didácticos basados en el conflicto como estrategia de aprendizaje. El análisis de los conflictos tiene un enorme potencial educativo, tanto en el ámbito de los conocimientos, como en el de los procedimientos y valores» (Mesa Peinado, 2001: 8). El conflicto desde una vertiente positiva se tiene que destacar su potencialidad creadora (Gadotti, 2003: 220) al interior de los colectivos humanos. El aprender a canalizar esta energía creadora es importante, desde los niveles cotidianos hasta los institucionales.

Esta educación para el conflicto, «los valores y actitudes que promueve son el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y en definitiva aquellos valores relacionados con

la responsabilidad global» (Mesa Peinado, 2001: 10). Es trabajar en lo cotidiano con los conflictos micro que se presentan a cada día, de su reflexión y análisis se va proponiendo un nuevo enfoque para ver otros conflictos que parezcan de mayor complejidad.

Educar para el conflicto es educar para la propia vida. Muchas veces el centro escolar se ha convertido en un ritual de la modernidad para ser aceptado en la sociedad industrializada, y muchas veces todo lo que se enseña en ella no sirve para los roles que desempeñamos fuera de sus aulas. Es por ello que educar para el conflicto necesariamente cuestiona todos los entramados epistemológicos, axiológicos y teleológicos de la pedagogía y la educación moderna con sus rasgos característicos aristotélicos, positivistas y de separatividad. En cambio el conflicto hace ver la unidad de los hechos, los cuales no se pueden separar, son integrales, como el propio ser humano al cual la propia educación moderna sólo le ha prestado mayor atención a su aspecto racional, dejando de lado lo emocional, el cuerpo, la sexualidad, el espíritu, la creatividad, entre otros aspectos.

La educación para el conflicto es tratar de ver de forma diferente las interrelaciones cotidianas que establecemos unos con otros. Es tratar de hacer una performatividad de los hechos, asumiendo que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje, un hecho natural y por ser seres humanos poseemos conflictos. ¿Qué mejor forma de resolverlos sino es por un medio pacífico? Como hemos visto en otros casos, la resolución por medio violentos, si es bien cierto existe una resolución momentánea, el conflicto vuelve a resurgir con más fuerza en otro momento, dando continuidad al círculo de la violencia. Lo importante para la Educación para la Paz en este proceso es romper o por lo menos fracturar este círculo de la violencia. Un modelo didáctico a manera de ejemplo para su desarrollo puede ser de la siguiente forma:

Cuadro N° 1.9. Modelo didáctico de Educación para el Conflicto
(Mesa Peinado, 2001: 10-13)

Imágenes y percepciones
Análisis multicausal del conflicto:
- Factores Históricos
- Factores geopolíticos
- Las claves actuales del conflicto

Actores en el conflicto Las interrelaciones globales-internacionales Propuestas de resolución Solidaridad y acción

A este modelo didáctico que está más orientado a una situación de conflicto a niveles internacionales, para su desarrollo en áreas más concretas, se deben de establecer patrones más delimitados del conflicto: actores directos, motivaciones, detonantes, respuestas, contexto, intereses, actores indirectos, intermediarios, entre otros; en el caso que el conflicto se haya dado entre dos estudiantes. Al interior del aula se debe de ocupar como estrategias metodológicas las siguientes (Zurbano Díaz, 1998: 64-65):

- Debates en las clases.
- Trabajo cooperativo.
- El diálogo.
- La participación de los estudiantes en la toma de decisiones.
- El uso de los recursos y espacios comunes.

De igual forma la Educación para la Paz ha de intentar sustituir los indicios de violencias al interior del sistema educativo. Este sustituir es importante, ya que muchas veces sólo se hace una demarcación de las acciones violentas superficialmente, dando como resultado la maduración de las acciones violentas con mayor fuerza de repunte cuando salen a la luz. Lo importante es cambiar estas estructuras, permitiendo a las personas saber manejar sus conflictos personales y con los demás, prioritariamente, de una forma más pacífica y con mayor efectividad.

La Escuela como institución es un lugar adecuado para construir la paz, pero tiene que tener cambios. Nacida al fragor de los inicios de la modernidad tiene que dar un giro teleológico de su constitución. Como afirma Freire, necesitamos un cambio de la modernidad en donde la racionalidad sea empapada de afectividad (Gadotti, 2003: 151). El conflicto más que racionalidad, que no omito que hay conflictos que se idean desde la razón, contienen un alto sentido de actitudes, sentimientos y emociones muchas veces que no se puede controlar adecuadamente cuando surgen de un sobresalto inesperado. Por eso esta educación para el

conflicto es también una Educación de la Inteligencia Emocional. «Desde la Educación para la Paz se reivindica la importancia de la educación afectiva» (Comins, 2009: 203).

La Educación para el conflicto no se debe enfocar a trabajarse sólo en la escuela. Los conflictos suceden en diferentes ámbitos, y en todos estos ámbitos debemos de encararlos con los mismos principios de transformación de conflictos: noviolencia, diálogo, interpelación, respeto, entre otros. «La Educación para la Paz no se reduce sólo al ámbito de la Escuela, como con frecuencia se tiende a pensar, sino que tiene un papel primordial en la formación de formadores en asociaciones de jóvenes, vecinos, grupos de mujeres y otras redes sociales» (Mesa Peinado, 2001: 6).

Con todo lo anterior de la Educación para el conflicto, la Educación para la Paz retoma de todas sus etapas anteriores para plantear estas orientaciones de trabajo en diferentes áreas educativas:

- *Educar para la vida desde la Dignidad Humana.*
- *Educar para la solidaridad y la erradicación de la pobreza.*
- *Educación para el desarme y la desmilitarización.*
- *Educación medioambiental.*
- *Educar desde y para la verdad.*
- *Educar para la esperanza.*

Los retos y las áreas de incidencia que se le presenta a la Educación para la Paz en el inicio de este siglo son resumidos por Ian Harris (2004) en cinco tipos de Educación para la Paz: Educación Internacional, Educación en Derechos Humanos, Educación para el desarrollo, Educación medio ambiental y Educación para la resolución de conflictos. Los cinco tipos de educación han sido desarrollados alguno de sus aspectos anteriormente en este apartado, por lo cual solo se presenta en el Cuadro N° 1.10 un resumen que contiene su descripción, objetivo y algunos ejemplos de prácticas educativas que se pueden desarrollar en el aula.

Cuadro N° 1.10. Tipos de Educación para la Paz para el siglo XXI⁷
(Harris, 2004: 8-16. Elaboración propia)

⁷ Agradezco a Marcos Nascimento por su ayuda en la traducción del texto original en inglés.

	Descripción	Objetivo	Prácticas educativas
<i>Educación Internacional</i>	Proveer a los estudiantes una comprensión de cómo los Estados construyen la seguridad para sus ciudadanos, incluyendo el entendimiento de los aspectos positivos y negativos de la globalización (económica, orden público y popular), para que sean críticos y den propuestas para su mejoramiento.	Estimular a los estudiantes a reconocerse como parte integrante de una identidad global y concientizarse sobre los problemas del planeta.	Analizar el papel de las instituciones globales para proveer seguridad colectiva y dar sugerencia para tal fin. Promover la discusión de las causas de conflictos internacionales. Cuestionar la asignación de altos recursos económicos a los ejércitos.
<i>Educación en Derechos Humanos</i>	Educación que fomenta la dignidad humana de todas las personas.	Aceptar a los otros respetando la humanidad que hay en todos los seres humanos y adoptando la disposición para cuidar a otros que pertenecen a diferentes grupos sociales.	Remplazar la imagen del otro diferente como <i>el enemigo</i> . Fomentar la comprensión que todos tenemos un mismo origen humano. Iniciar procesos de análisis y de acción que conduzcan a la paralización y rechazo a las atrocidades cometidas por las diferentes formas de violencia.
<i>Educación para el desarrollo</i>	Parte del concepto de paz positiva para desarrollar la sustentabilidad ecológica y la justicia social, transformando las causas de las distintas formas de violencia.	Construir comunidades pacíficas a través de la promoción de una ciudadanía democrática activa interesada en compartir de manera equitativa los recursos mundiales.	Proveer a los estudiantes visiones concretas sobre varios aspectos de la violencia estructural con foco en las instituciones sociales con sus jerarquías y propensión a la dominación y opresión
<i>Educación medioambiental</i>	Enfatizar la perspectiva ecológica en detrimento de la cultura del consumo basada en la explotación de los recursos naturales.	Brindar una comprensión ecológica de manera que la persona se torne consciente de los problemas sociales y ecológicos del planeta generando un compromiso activo para cambiar las acciones negativas.	Enseñar la conservación de los recursos, el uso de tecnologías apropiadas y <i>alfabetización ambiental</i> . Promover acciones para la preservación del hábitat que rodea a los estudiantes. Explicar la importancia del bioregionalismo y la interdependencia de diferentes grupos poblacionales.
<i>Educación para la resolución de conflictos</i>	Proveer a los estudiantes habilidades para la paz que pueden ser usados en el manejo de sus conflictos interpersonales que se extrapolen a otros tipos de violencia (civil,	Hacer con que los jóvenes comprendan que el enojo es una emoción natural que puede ser administrada de manera positiva	Promover habilidades básicas de comunicación interpersonal para manejar el conflicto. Enseñar habilidades de relaciones humanas como el manejo del enojo, el control de la impulsividad, consciencia emocional, desarrollo de

	cultural, medioambiental, etc.) que pasan fuera de la escuela.		empatía, asertividad, y resolución de problemas.
--	--	--	--

1.2 De la Educación para la Paz a la Pedagogía para la Paz

Luego de un recorrido por la estructuración del marco teórico-práctico de la Educación para la Paz, alcanza un nivel de madurez académica lo cual conlleva a preguntarnos si ¿es una nueva Ciencia de la Educación?, que debe de ser incorporada en la epistemología de la pedagogía general. Este diálogo es importante realizarlo para darle mayor sustento a los planteamientos de Educación para la Paz en las Ciencias Sociales actuales.

Como primer punto que debemos de reconocer de la Pedagogía para la Paz, ya posee un objeto de estudio: *la Educación para la Paz*. Por este hecho básico y necesario se parte en una búsqueda de los otros elementos para que sea reconocida como una ciencia: un referente histórico, la concreción educativa, el sustento teórico y disciplinar. Al respecto en este segundo apartado se presentarán los análisis para ir mostrando los elementos que constituyen la Pedagogía de la Paz.

1.2.1 Referente histórico

Para que cualquier ciencia sea reconocida, se deben de plantear los momentos por los cuales se ha venido estructurando. En este caso la Pedagogía para la Paz, tiene su mayor referente por medio de su objeto de estudio la Educación para la Paz, la cual ya posee un recorrido bien definido.

Como hemos visto en el apartado anterior, la Educación para la Paz ha sido un proceso educativo que ha ido surgiendo desde diversas corrientes pedagógicas, incluso se puede decir que no desde la reflexión de la ciencia pedagógica *strictus sensus*, más bien de la práctica necesaria de erradicar los pensamientos conducentes a la violencia en todas sus manifestaciones y formas, en los diversos contextos espacio-tiempo en los cuales han

aparecido sus diferentes aportes. Por lo anterior Burguet manifiesta la existencia de la «pedagogía para la gestión de los conflictos» (Burguet, 2012: 134).

Los hechos demandaban prácticas para transformar las acciones de violencia desde la escuela. Tratar de evitar una segunda guerra mundial, evitar el cataclismo atómico, entablar puentes de entendimiento, entre otros hechos, se realizaron muchas veces desde acciones prácticas y luego se reflexionaba sobre ellas. Por ello una de las características de la Pedagogía para la Paz podemos decir que ha sido lo experimental en la estructuración de la Educación para la Paz.

Lo experimental obedece a las diferentes propuestas que se desarrollaron. Las propuestas tenían diferentes resultados, los cuales al verlos se valoraba si la acción cometida era adecuada o no a los objetivos de evitar la guerra y construir la paz que se perseguían alcanzar. De estas fases de prueba y error la Educación para la Paz se fue estructurando. Con las reflexiones y decisiones pedagógicas que se hacían, por si mismas ya era una acción pedagógica como tal que se llevaba a cabo, lo que conlleva a « [...] una pedagogía que es esencialmente de búsqueda» (de Zavaleta, 1986: 37), característica importante de la Pedagogía para la Paz.

1.2.2 Sustento teórico

Para iniciar tenemos que reconocer que la Pedagogía para la Paz es una forma diferente de la pedagogía tradicional. Ésta Pedagogía muestra explícitamente que *el hecho o proceso pedagógico* ha de ir más allá de la transmisión de contenidos, se ha de esforzar por la construcción de voluntades a favor de la paz y contrarias a la utilización de la violencia como medio de resolución de conflictos.

La Pedagogía para la Paz retoma como uno de sus ejes fundamentales a la *dignidad*. La dignidad significa que los seres humanos somos un fin en si mismo, al ser un fin en sí mismo poseemos un valor intrínscico y absoluto, como manifestaba Kant en su filosofía moral. Por este motivo es que los seres humanos tenemos este valor tan especial, llamado por Kant la

dignidad. «La dignidad humana se salvaguarda y se defiende cuando somos conscientes de las numerosas experiencias y realidades, historias y recuerdos, que acumulan los seres humanos, y cuando trabajamos en favor de la paz, la justicia, la igualdad, los derechos humanos y una coexistencia en armonía» (Fundación Arigatou, 2008: 22).

«Un punto principal de la pedagogía de la paz, es respecto al esclarecimiento, análisis del concepto de *paz*, y su contrario *guerra*» (de Zavaleta, 1986: 43), a los cuales en la actualidad podríamos adjuntar también el análisis de la *violencia*. La Pedagogía para la Paz es plantear alternativas para el desarrollo de nuevas formas educativas de entendimientos entre los seres humanos, en donde la violencia y sus diversas manifestaciones se analicen a profundidad para ser transformadas. Esta pedagogía,

Se justifica por su objetivo de construir la paz a través de la educación. Y se sustenta por medio del desarrollo de una normativa ética universal y jurídica que consagra el derecho a la paz como un derecho inherente de la persona, con los objetivos y estudios de la investigación sobre la paz y con las innovaciones y corrientes pedagógicas surgidas de las grandes guerras (Tuvilla, 2004d: 929).

En todo este sentido, la Pedagogía para la Paz es una pedagogía de los valores: «la formación axiológica de los estudiantes» (Ojalvo, 2003: 81). Desde siempre se ha tenido en cuenta que la Educación para la Paz posee una conexión intrínseca con la educación en valores. Al igual que la educación en derechos humanos la cual tiene una interdependencia teórica con la Educación para la Paz, la educación en valores presenta esta misma interdependencia. Se busca un mismo fin, la diferencia en la práctica se debe a que se colocan mayores acentos en determinadas áreas o puntos, pero al final cualquier proceso educativo que se realice ya sea en derechos humanos, valores o para la paz conducen a una maximización de las capacidades humanas para generar bienestar de vida unos/as a otros/as, reducir los fenómenos de violencia y respetar la naturaleza. En este caso considero necesario abordar un poco más detenidamente los aportes de la Pedagogía de los valores a la Pedagogía para la Paz.

La Pedagogía de los Valores se puede caracterizar en dos paradigmas: el *tradicional* y el *alternativo* (Espinosa Hernández, 2006). El paradigma tradicional se fundamenta en la moralización de hacer ver los opuestos como antagónicos, estando muy relacionada a las doctrinas religiosas; el modelaje para imitar patrones de conductas a partir de estereotipos es la forma de adquirir valores; la inculcación es tratar de infundir ciertos valores que se consideran adecuados para que formen parte de la vida de los educandos, « [...] se ignoran los procesos de participación y cooperación que estimulan el sentimiento de pertenencia social, activo y crítico tan importante en la educación de valores» (Ojalvo, 2003: 81).

Como hemos visto en todo lo anterior, este paradigma educativo tradicional hace ver al estudiante que no tiene referentes propios y necesita que estos sean adquiridos del medio externo, que los imite, que se los inculquen; pero no que sea de él o ella misma que surjan por medio de un proceso educativo. Respondiendo de esta forma al modelo externo de la educación: *educare*, educar del exterior al interior. Para lo cual el paradigma alternativo nos presenta una superación a estas dificultades.

El paradigma alternativo como variante de la forma tradicional de educar en valores, se adapta mejor a la realidad social y vivencial de las personas. Desde el paradigma alternativo (Espinosa Hernández, 2006), encontramos los modelos de *clarificación de valores* que propone lograr la coherencia entre el pensar, decir y actuar, reafirmando los propios valores de las personas. El *aprendizaje para la acción*, se orienta a una actuación con base en valores para beneficio de la comunidad, en donde lo importante es practicar o vivenciar los valores. Todo lo anterior tiene sus bases en el *Desarrollo moral*, el cual especifica que es necesario lograr la madurez en el razonamiento para emitir juicios de valor. Sus fuentes son el desarrollo cognitivo de Piaget; el desarrollo moral de Kohlberg y la ética del cuidado de Carol Gilligan.

En ese sentido, el modelo de clarificación de valores (Espinosa Hernández, 2006), contribuye a que el proceso educativo se de por medio de Dilemas Morales o Casos Reales, para provocar en los y las participantes un conflicto cognitivo, que les permita a través de la

interacción confrontar opiniones y perspectivas distintas; haciendo un autoconocimiento propio y expresión adecuada de la afectividad. Se implementa por medio de frases inacabadas y preguntas clarificadoras; ayudando a los y las participantes a realizar procesos de reflexión orientados a tomar conciencia de las propias valoraciones, opiniones y sentimientos que les ayuden a una reconstrucción afectiva que les prepare para la vida. Relacionándose con el modelo interno de la educación: *exducere*, del interior se extrae el conocimiento.

Por otro lado el aprendizaje para la acción (Espinosa Hernández, 2006) esta orientado a que los valores no sean simples abstracciones; sino que sean acciones éticas responsables que adquieren cuerpo en uno mismo, en los demás y hasta en la naturaleza. Se intenta lograr un cambio de comportamiento mediante la participación del grupo, para analizar, solucionar y sobretodo transformar conflictos individuales y/o colectivos. Potenciando la discusión, la crítica, la autocrítica que permita a los y las participantes comprenderse como seres humanos únicos con capacidades distintas, pero igualmente válidas en la diversidad humana existente, con la intención de hacer cambios significativos en los espacios circundantes.

En suma la propuesta del paradigma alternativo en valores, responde a la necesidad de reconstruir capacidades humanas que sean una vía de prevención y fortalecimiento para los y las participantes a los retos de vida a los cuales están enfrentándose en este momento y en su futuro. Contribuyendo de esta forma a hacer mejores seres humanos y ciudadanos en el mundo.

Continuando con esta búsqueda, más allá de la educación en valores, nos encontramos con que,

Esta pedagogía pone especial énfasis, junto con los aspectos sociológicos de la educación y las cuestiones de organización escolar, en los ideales de la educación investigando las concepciones educativas y las reformas aplicadas en relación con la paz y los problemas mundiales en diferentes contextos y situaciones (Tuvilla, 2004d: 929).

Como podemos apreciar la Pedagogía para la Paz tiene entre sus fundamentos la sociología de la educación. Esta rama de las ciencias educativa « [...] tiene como objeto el análisis de los

fenómenos educativos desde la perspectiva sociológica, incorporando destrezas metodológicas del análisis social y el desarrollo de una conciencia social propia de la realidad educativa» (Picardo y otros, 2005: 334). Con ello se fundamenta que la Pedagogía para la Paz es un proceso de investigación de los fenómenos de violencia que acontecen en los medios sociales y educativos. Pero no se queda en reflexión sino que al mismo tiempo es práctica educativa, ya que al ver estos cuestionamiento propone formas de transformarlos desde los centros escolares.

En este mismo sentido vemos que la Pedagogía para la Paz tiene conexiones con la pedagogía internacional, caracterizándola como una línea de investigación (de Zavaleta, 1986: 38). Esto obedece al interés con que siempre se ha reflexionado sobre las problemáticas mundiales y el «análisis de las amenazas que subyacen en la política internacional» (de Zavaleta, 1986: 46). Para ello se han diseñado una serie de contenidos para abordar los fenómenos que impiden alcanzar la paz: evitar la segunda guerra mundial, luego por el desarme nuclear, el respeto de los derechos humanos, el derecho al desarrollo de los pueblos, la visibilización del género, entre los más destacados, aunque no los únicos. En el momento actual sus reflexiones continúan en el sentido de la transformación de la violencia contemporánea en todas sus formas, el cambio climático, las migraciones, la interculturalidad entre otros. Con todo ello vemos que es una pedagogía que se apoya en la vertiente internacional.

En esa vertiente internacional Franz Hamburger (Garro, 1992); nos presenta tres modelos básicos de la Pedagogía para la Paz. Cada uno de los modelos no se puede ver de forma separada, sino como una unidad. Cada modelo pone énfasis en un área específica, pero sólo la acción de los tres modelos en conjunto puede contribuir a la construcción de la paz. Estos modelos de Pedagogía para la Paz responden a los ejes prioritarios de la Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986: 77): 1) Análisis de la educación del comportamiento pacífico, 2)

Estudio de las causas que provocan las hostilidades entre los seres humanos y 3) Manejo de las agresiones, respectivamente.

Cuadro N° 1.11. Modelos de Pedagogía de la Paz
(Garro, 1992: 15. Elaboración propia)

Modelo	Descripción
<i>Tipo idealista</i>	El ideal de la paz debe ser interiorizado. La educación ha de promover la entrega a ese ideal, el sentimiento pacífico y la disponibilidad para la paz. La paz constituye el más alto ideal de nuestra cultura. La religión y la moral deben despertar este ideal en cada uno. Así se realiza un verdadero humanismo pedagógico. La paz es un ideal de la humanidad en cuanto lo es para uno, individualmente.
<i>Tipo Individualista</i>	Orientada al cambio de pensamiento y acción del individuo. Requiere esencialmente cambios personales de comportamiento en las relaciones inmediatas primarias. Es necesario cambiar el comportamiento y además <i>las viejas estructuras mentales, renovar el trato, la idea, la capacidad, según las nuevas situaciones</i> . Del cambio individual resultarán las condiciones para la paz.
<i>Tipo Social</i>	La educación aquí será liberación de la manipulación, para que se produzca un cambio de conciencia (concientización) y de las estructuras sociales. La finalidad es crear una conciencia política acorde con las necesidades actuales, por la cual el hombre se haga capaz de juzgar y actuar hoy en la sociedad. Para ello se requiere desarrollar la capacidad crítica de análisis social o de clarificación. Su tema central serán las condiciones actuales de la no-paz y del actual sistema de dominación; los sistemas sociales; el sistema internacional; las estructuras instintivas del hombre.

Pasando a otra temática, tanto Tuvilla (2004d: 929) y de Zavaleta (1986: 38) reducen a la Pedagogía para la Paz como parte de la Pedagogía Comparada. «Esta pedagogía es una disciplina especial en el campo de las ciencias comparadas que tiene como objeto el estudio de la Educación para la Paz y todos sus componentes en los actuales sistemas educativos» (Tuvilla, 2004d: 929). «Su objetivo sería la Educación para la Paz: sus propósitos, su esclarecimiento y estudio» (de Zavaleta, 1986: 36). La investigación comparada se utiliza para conocer las diversas experiencias que se realizan en diferentes contextos, analizar a la luz de criterios científicos y como resultado valorar la posible utilización de modelos, estrategias, acciones, programas, entre otros relacionados con la Educación para la Paz. Considero que es una herramienta útil, para la difusión de modelos educativos para la paz; en donde la Pedagogía para la Paz debe de emplearse en un contexto más amplio que la comparación.

La estructuración de la Pedagogía para la Paz nos presenta los siguientes elementos,

la finalidad inmediata de la pedagogía de la paz comprende el estudio descriptivo (observa, analiza y compara los distintos modelos de Educación para la Paz en el mundo) y el estudio explicativo (investiga las razones y causas de los fenómenos o hechos que la Educación para la Paz aborda para orientar teorías y prácticas futuras) (Tuvilla, 2004d: 929).

En este orden de hecho cuatro son sus tareas fundamentales en la labor científica de la Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986: 39):

- 1) la dilucidación del aspecto histórico;
- 2) la aclaración y explicación de la práctica de una Educación para la Paz;
- 3) la aclaración y estudio de los obstáculos que se presentan para el logro de tal educación;
- 4) la explicación de sus propias perspectivas de realización y efectividad.

La Pedagogía para la Paz es el proceso científico que analiza la Educación para la Paz en los diferentes contextos donde se produce, así mismo valora a los participantes desde el medio donde se realiza hasta los fines que persigue, no olvidando que esta pedagogía intenta hacer más humano al ser humano y sus relaciones con todos los demás seres existentes en el planeta. De esta forma el describir, explicar y comprender se vuelven funciones fundamentales de la Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986: 37). Desarrollando como tal una concepción antropológica (de Zavaleta, 1986: 76-77) que orienta los fines ha alcanzar:

1. Lograr un ser humano armónico, no fracturado consciente de sí.
2. Un ser humano sensible a las cosas y a los seres que le rodean, respetuoso de la vida y que sepa apreciar, disfrutar y amar lo que posea.
3. Un ser humano al que le guste vivir porque ha sabido aceptar el enigma de la muerte y descubrir el inmenso valor de la vida, que aprenda a alcanzar la felicidad y soportar la desgracia.
4. Un ser humano capaz de encontrar *su propio rostro*, descubriendo el sentido de su existencia, de la coexistencia con los otros y de transitar con ellos el camino de la paz.
5. Un ser humano altamente participativo, con responsabilidad social que garantiza el cumplimiento de los derechos humanos; involucrado en el esfuerzo de construcción de un nuevo orden mundial pacífico en colaboración de la pluralidad cultural y religiosa.

Toda esta concepción antropológica es desarrollada al interior de la Educación para la Paz, con la intención de edificar a un ser humano diferente. Tarea en la cual la Pedagogía para la Paz se encarga de reflexionar. Las palabras de José Tuvilla (2004d) me parecen adecuadas como cierre de este apartado y provocación para los próximos.

En la actualidad esta pedagogía está más cerca de ser considerada una disciplina científica que un método didáctico pues orienta hoy en día las políticas educativas, se concreta en innovaciones y reformas educativas, está respaldada por una sólida fundamentación teórica y se sostiene por una amplia y rica experiencia educativa (Tuvilla, 2004d: 930).

1.2.3 Objeto de estudio

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, el objeto de estudio de la Pedagogía para la Paz es la Educación para la Paz. En todo el apartado anterior de este Capítulo, se ha presentado los diferentes aportes que han hecho posible la estructuración de la Educación para la Paz, Este subapartado intenta retomar los amplios aportes anteriores, para presentar a la Educación para la Paz como objeto de estudio de la Pedagogía para la Paz. Para tener una perspectiva más amplia para el análisis de este subapartado lo realizaré primero abordando la definición y características, con lo cual se de paso a presentar los diferentes objetivos y finalidades de la Educación para la Paz.

a) Definición

¿Qué es lo que podemos entender por Educación para la Paz? Ante esta pregunta nos encontramos delante de una serie de posibles respuestas, ninguna de ellas equivocadas, ya que cada una integra los elementos necesarios para que sea una verdadera Educación para la Paz.

Una de las definiciones básicas de Educación para la Paz procede de Jean Paul Lederach:

Una educación que por definición, tiene que oponerse y contrastarse con la forma tradicional de educar y tener otro enfoque en cuanto el contenido. Por una parte investigando los obstáculos y las causas que impiden lograr una condición de “elevada justicia y reducida violencia” y por otra el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz (Lederach, 2000: 49).

Se hace énfasis en esta definición a la necesidad de transformar el sistema educativo desde su esencia. Luego nos introduce a la fase de que la Educación para la Paz debe de conllevar procesos de investigación continuos para mejorar la práctica y poder construir paz

sobrellevando de la mejor forma los obstáculos que se presentan al proceso educativo. Establece como ideal la *elevada justicia* la cual la podemos entender desde el respeto y fomento de los Derechos Humanos. Por último hace una unión entre los conocimientos, valores y capacidades. Cada uno de estos tres conceptos tienen cabida en cualquier sistema educativo; pero su finalidad es lo que los puede hacer diferentes, ya que estos no tienen otro objetivo que *la plena realización de la paz*.

Cuadro N° 1.12. Taxonomía de la Educación para la Paz

(Zurbano Díaz, 1998: 152-154; de Zavaleta, 1986: 83; Fernández Herrería y López, 2007: 1, 10-11. Elaboración propia)

Area	Descripción
<i>Nivel Cognitivo</i>	Tenemos que intentar que los alumnos aprendan aquellos conocimientos y principios teóricos relacionados con la Educación para la Paz (información específica y formas de organizarla y trabajar con ellas, estudio, juicio, crítica), que son fundamentales para su entendimiento y su vivencia. En la educación de un valor lo que más debe importar son las actitudes y los comportamientos de nuestros alumnos. Pero los conocimientos (la teoría) son la base necesaria en la que se apoyarán los sentimientos y conductas (comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación). Sin esta base, la construcción no puede ser sólida.
<i>Nivel afectivo</i>	Además de transmitir a nuestros alumnos conocimientos, tenemos que suscitar en ellos sentimientos positivos hacia la Educación para la Paz. No basta con saber qué es y qué exige la convivencia pacífica. Es necesario fomentar en los alumnos actitudes favorables a la Paz, de buena recepción y respuesta; valoración y organización de esos elementos, ubicación personal con respecto a ella.
<i>Nivel Conductual</i>	La Educación para la Paz será un éxito en la medida en que las conductas de los alumnos respondan a las exigencias de este valor en el centro escolar, en casa y en cualquier ámbito de la vida: conductas de acción.
<i>Nivel Espiritual</i>	Campo olvidado en la práctica educativa tradicional por ello la Educación para la Paz proyecta la importancia del desarrollo espiritual de los seres humanos como un medio primordial para alcanzar la educación integral que pone tanto énfasis en el mundo externo como en el interno, lo cual forma una unidad indivisible.

Por su parte Martín Rodríguez (1995), enmarcado en la concepción de la no-violencia, nos presenta los siguientes conceptos fundamentales de su definición de Educación para la Paz: *dinámico, personales, sociales y ambientales*. Entiende que es un «proceso educativo y dinámico en busca de un valor, consistente en la actitud de resolver no-violentamente los conflictos personales, sociales y ambientales hasta conseguir la triple armonía correspondiente: la personal, la social y la ambiental» (Rodríguez Rojo, 1995: 56). Eso supone que la Educación para la Paz cambia constantemente para poder alcanzar su objetivo de

construcción de paz en la persona misma, su entorno social y ambiental. Colocando un especial énfasis en la utilización de medios no violentos para conseguir sus objetivos.

Luego Monclús y Saban (1999), manifiestan que la Educación para la Paz debe de poner un especial énfasis en el estudio de la personalidad y la conducta humana, al decir que «Una educación fundamentada científicamente y que lejos de ignorar, trate de conocer y estudiar la complejidad de la personalidad y la conducta humana, para contribuir a hacer la vida mejor y la paz más real» (Monclús y Saban, 1999: 36). De esto se puede inferir que es necesario indagar las formas de construir la concepción de paz interior en cada persona, como medio que puede contribuir a un mejor bienestar de vida en el contexto social.

Desde la Filosofía para hacer las paces, la Educación para la Paz se propone bajo el modelo Reconstructivo-Empoderador.

Educación para la paz se orienta en reconstruir y empoderarnos en las capacidades, competencias, actitudes, poderes y valores que tenemos los seres humanos para transformar nuestros conflictos por medios pacíficos, y por consiguiente, para la contribución a la creación de culturas para hacer las paces (Herrero, 2007: 100).

Este enfoque se centra en el ser humano, en sus capacidades y potencialidades para hacer la paz. Como bien lo apunta el nombre del modelo, se basa en la reconstrucción de las capacidades inherentes al ser humano de hacer paz, que en muchas ocasiones han sido utilizadas en un sentido contrario. Y empoderador para que una vez reconstruidas esas capacidades y competencias sean utilizadas para transformar por medios pacíficos las violencias.

En un intento de conceptualización global Susana Arteaga nos presenta su definición.

La Educación para la Paz supone preparar al individuo para la búsqueda de la armonía en las relaciones humanas a todos los niveles, análisis críticos de la realidad en función de unos valores y fines asumidos; también la acción para acercar el mundo real al ideal. Se centra en problemas locales y de mayor amplitud geográfica, incluye la concientización y la búsqueda de soluciones concretas; reconoce la importancia de las primeras edades para desarrollar la Educación para la Paz, de construir, desde los espacios más próximos hasta los más

lejanos, experiencias personales y sociales que preparen a las nuevas generaciones para vivir en paz (Arteaga, 2005: 20).

No obstante desde un punto de vista crítico de los obstáculos de la Educación para la Paz M^a Eugenia Ramos Pérez (2003: 130-142) menciona puntos que no se pueden ignorar como:

1. El significado del término paz en el binomio Educación para la Paz.
2. La Educación para la Paz se encuentra limitada al ámbito de los centros escolares.
3. El sistema educativo tradicional constituye un problema en cuanto al fondo y en cuanto a la forma.
4. El marco en el que se desarrolla el aprendizaje de la Educación para la Paz. La cultura de la violencia.

Se hacen necesarias unas consideraciones al respecto. La Educación para la Paz se encuentra limitada a los ámbitos escolares. Esta visión crítica procede desde un planteamiento europeo ya que, por ejemplo, en América Latina, ocurre todo lo contrario. Su consistencia se encuentra fuera de los centros escolares, en la educación no formal, tema que se tratará en el siguiente Capítulo. Se debería de hacer intercambios de experiencias para mejorar las prácticas educativas en ambos contextos.

Un aspecto sobresaliente es la necesidad de dar una transformación a los sistemas educativos tradicionales en donde por su propia concepción *in situ* conllevan una violencia estructural. Se debe de plantear la Educación para la Paz como modelo de organización y gestión pedagógica y no sólo reducirla a la práctica educativa escolarizada como en algunos casos se puede hacer evidente. Necesitamos pensar en Sistemas Educativos para la Paz.

Tenemos que reconocer que la cultura de la violencia está presente en todos los ámbitos escolares y educativos; esto no lo veo como un obstáculo, sino como uno de los grandes retos de la Educación para la Paz: *transformar las culturas de la violencia actuales en culturas para la paz por medio de la contribución de la Educación para la Paz*. Su contribución, ya que no es una panacea por si sola, necesita el acompañamiento de orden estructural: lo político, lo social, lo económico, lo ideológico y lo cultural que conlleven a la construcción de culturas para hacer las paces y en ulterior instancia *civilizaciones para la paz*.

Considero adecuado retomar una visión realista de los obstáculos para la Educación para la Paz, en el sentido de replantearse el trabajo de acuerdo al contexto y mejorar su desarrollo. Es ser autocríticos en nuestro trabajo de Educadores para la Paz.

La madurez de la Educación para la Paz ha llevado a que se plantee una Pedagogía de la Paz. Recordemos que la Pedagogía es la ciencia que estudia la Educación. Es por ello que el plantear una Pedagogía de la Paz como ciencia que estudia la Educación para la Paz, es un paso para una mayor difusión y estudio en diferentes ámbitos académicos, educativos y escolares que aún no están involucrados en este esfuerzo.

b) Objetivos y finalidades

La construcción de paz por medio de la Educación, conlleva una serie de propósitos, finalidades y objetivos muy diferenciados de la mayoría de los procesos educativos. Estos propósitos, finalidades y objetivos se enmarcan en una esfera de la ética, adquieren un sentido práctico en el día a día de la convivencia y de la educación de los seres humanos. Su finalidad se encuentra en saber *construir una vida mejor en bienestar y respeto hacia uno mismo, los demás y la naturaleza*.

Entrando en el análisis del apartado entendemos que los propósitos de la Educación para la Paz « [...] consisten en desarrollar el conocimiento, las actitudes y destrezas que se requieren» (Hicks, 1993: 26) para construir la paz. Es en este sentido la Educación para la Paz desarrolla un trabajo tanto en el área académica como en la emocional de los estudiantes. Razón y sentimientos se conjugan en acciones vivenciales para comprender los significados de la construcción de paz. Para ello Irene Comins (2009) distingue tres objetivos principales: «una educación en el valor de lo multifactorial y holístico; una educación en el valor de la empatía, y una educación en la ciudadanía, en el valor de la participación política de la sociedad civil» (Comins, 2009: 181).

Entre los objetivos prioritarios de la Educación para la Paz podemos mencionar los siguientes: autonomía y autoafirmación (individual y colectiva), tolerancia, solidaridad,

afrontamiento no violento de los conflictos (Jares, 2004a: 33-34). Cada uno de estos objetivos puede variar según el contexto y las situaciones que se intentan transformar. No poseen los mismos objetivos las acciones educativas si se desarrollan en un contexto de violencia directa o en uno de violencia estructural más sutil. La adaptabilidad de la Educación para la Paz permite este hecho.

«El objetivo de la Educación para la Paz consiste en preparar, enriquecer, profundizar y situar en un contexto la reflexión de los estudiantes acerca del concepto de la paz» (Bretherton y otros, 2003: 110). Se contribuye de esta forma a entender y comprender mejor las acciones que permiten conocer lo que la paz representa. Presentando otro concepto-proceso que ayude a desechar la violencia de cualquier forma como medio y método de resolución de conflictos. Es avanzar en una nueva etapa de la humanidad, es ir más allá de los patrones socializados y acostumbrados a realizar actos violentos como métodos de resolver conflictos.

Unido a lo anterior, se nos presenta que el maestro es importante como un modelo de comportamiento pacífico y su relación con los alumnos constituye un aspecto influyente del proceso de aprendizaje. Mediante el establecimiento de los valores de la paz en la relación con el profesor, los estudiantes pueden experimentar una cultura de paz real que se ha puesto en práctica.

Baena y Pesquero (1998), nos recuerdan de forma resumida tres de las principales finalidades de la Educación para la Paz (Baena y Pesquero, 1998: 1):

- 1) Profundizar e investigar en los obstáculos y las causas que no nos permiten lograr las condiciones de elevada justicia y reducida violencia;
- 2) promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de los educandos para que comprendan y puedan emprender y edificar el proceso que lleva hacia la plena realización de la paz;
- 3) haciendo acopio de la Animación sociocultural hacer consciente la cultura inconsciente para construir una verdadera cultura de PAZ.

c) Características

Entrando en el área de las características de la Educación para la Paz como objeto de estudio de la Pedagogía para la Paz, podemos apreciar una serie de características, muchas de las cuales son coincidentes, y debido a esa maleabilidad epistemológica de la Educación para la Paz de adaptarse a los contextos, las características que se presentan responden a contextos concretos, pero los cuales no son excluyentes entre sí, sino que todo lo contrario son aportes inclusivos y complementarios de diversos lugares. Desde la diversidad y el aporte de todos/as podemos construir mejor la paz.

Para Ian Harris existen cinco postulados de Educación para la Paz (Harris, 2004: 6), siguiendo las propuestas de diferentes contextos y/o autores, estos postulados son genericos al interior de la teoría de la Educación para la Paz:

- a) Explica las causas de la violencia
- b) Enseña alternativas de la violencia,
- c) Se ajusta para cubrir las diferentes formas de la violencia,
- d) La paz misma es un proceso que varía según el contexto;
- e) El conflicto es omnipresente.

Ampliando la información anterior, entre algunos de los principios que se integra a las diferentes acciones educativas para la paz, José Luis Zurbano Díaz (1998) nos expone las siguientes:

- El cultivo de los valores.
- Aprender a vivir con los demás.
- Facilitar experiencias y vivencias.
- Educar en la resolución de conflictos.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Combatir la violencia en los medios de comunicación.
- Educar en la tolerancia y la diversidad.
- Educar en el diálogo y la argumentación racional.

Retomando los aportes de Jares (1991: 123-129), Comins (2003: 46, 48-49), Corrales Llaves (2006), Baena y Pesquero (1998: 7-8); nos encontramos con las siguientes características de la Educación para la Paz:

- a. El concepto paz no es un concepto objetivo, claro y concreto sino que esta revestido de vaguedades y esta siendo construido cada día.
- b. Tiene una dimensión de educación intelectual y otra de educación sentimental.
- c. Pone en cuestión algunos de los supuestos tradicionales sobre el aprendizaje.
- d. Educación en para la paz es una educación en la violencia (pero ciertamente no para la violencia).
- e. Educación en valores.
- f. La consideración de la educación como actividad política, destinada a aumentar en los sujetos de la conciencia del funcionamiento de los procesos socioeconómicos, entre ellos la paz.
- g. La orientación «sistemática» u «holística» con el que se relacionan los problemas de la paz.
- h. Relación orgánica que se propone entre investigación, educación y acción para la paz.
- i. Realista y posible.
- j. La necesaria orientación de la Educación para la Paz hacia la acción.
- k. Interdisciplinaria.
- l. Integrada en su medio.
- m. Integrada plenamente en el currículo como uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipadora.
- n. Asentada en el juego y la risa, en lugar de la conquista y la seriedad.
- o. De la reformulación y centralidad compartida del concepto de conflicto deducimos cuatro presupuestos pedagógicos:
 1. Forma pacífica de proyectar la agresividad.
 2. Tolerancia a la diversidad.
 3. Potenciar la autoafirmación y la autoestima como primer paso educativo.
 4. Estimular las formas no violentas de resolución de conflictos.
- p. Se aleja de la educación tradicional.
- q. Pone tanto énfasis en la violencia estructural como la directa.
- r. Intenta que coincidan fines y medios.
- s. Creación de una nueva sensibilidad.
- t. Incidir en la violencia estructural del propio acto educativo.
- u. Análisis constante del curriculum oculto

1.2.4 Sustento disciplinar

La *disciplina* hace alusión a un área o a un conjunto de áreas del saber o ciencia. La pedagogía general se distingue como una ciencia, ya que además de poseer un objeto de estudio, un fundamento teórico, objetivos y fines muy definidos, ésta también posee un sustento disciplinar que refuerzan sus postulados de diferentes formas. Haciendo con ello una

estructura sólida de la pedagogía como ciencia. Ahora bien, en el tema que nos incumbe, ¿la Pedagogía para la Paz posee ese sustento disciplinar? Vamos a tratar de ir encontrando puntos de conexión para dar respuesta a la pregunta.

Entramos en un área donde poco se ha trabajado hasta el momento de la Pedagogía para la Paz. Conocemos y hemos visto que el objeto de estudio: la Educación para la Paz, posee toda una gama de recursos ya establecidos y desarrollados en diversos ámbitos. Pero nos encontramos ante un hecho distinto cuando entramos a ver otras disciplinas educativas que son necesarias, pero las cuales no han tenido una mayor visibilización.

Entre las disciplinas tradicionales de la educación podemos mencionar la didáctica, la evaluación, la filosofía de la educación, educación comparada, sociología de la educación, historia de la educación, ética profesional de la educación, investigación educativa, lenguaje y comunicación, entre las más sobresalientes. Pero en cambio hasta el momento no se ha visto explícitamente otras disciplinas que den sustento a la Pedagogía para la Paz: didáctica para la paz, Educación comparada para la Paz, ética de la educación para la paz, sociología educativa para la paz, historia de la educación para la paz, lenguaje y comunicación para la paz, evaluación educativa para la paz, investigación educativa para la paz, entre las más sobresalientes.

Las disciplinas anteriores en la práctica se realizan. Ya que es difícil imaginar un proceso educativo para la paz sin que exista una didáctica, una investigación, una evaluación, una comunicación, una ética, entre otros aspectos. Lo que tenemos ante nosotros es la conversión de la Educación para la Paz como una «metanarrativa-maestra» (Corazza, 1995: 252), que absorbe en sus constructos teórico-prácticos una serie de disciplinas educativas que por sí solas pueden tener un sustento.

Esta absorción-invisibilización ha sido resultado del poco estudio a profundidad sobre los hechos educativos y pedagógicos para la paz de forma sistemática. Muchos educadores para la paz es probable que se hayan centrado más en la ejecución de acciones y no en la

reflexión sobre la ciencia como tal, a la cual están dando vida pero aun sin identidad consolidada. Entonces se vuelve un imperativo académico el estudio a profundidad de las disciplinas que componen la Pedagogía para la Paz: nombrarlas, conocerlas, indagarlas, sustentarlas, presentarlas... ya que ellas existen, pero falta que se difundan. Es necesario que los pedagogos para la paz centren sus tareas investigativas también en esta obra.

Como un primer aporte a esta obra, presentaré una primera definición de las disciplinas fundamentales para el sustento de la Pedagogía para la Paz.

La Didáctica para la Paz. Capacita al docente para la paz, para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; para ello cuenta con un bagaje de recursos técnicos sobre las artes para enseñar –y aprender-, desde una perspectiva pacífica, y utilizando materiales o recursos que mediatizan la función educativa para la paz. Se analizan las formas más adecuadas para enseñar-aprender la paz en el contexto concreto donde se encuentre el docente.

Educación comparada para la paz. Señala una serie de criterios necesarios para la realización de estudios científicos sobre diferentes criterios de la Educación para la Paz: estructura, fundamentos, objetivos, metodología, contenidos, enfoques, fines, recursos, entre otros. Además tiene muy en cuenta la influencia que la comunidad educativa local incide en el desarrollo de estos programas. En forma general tiene una acción directamente determinada en el área sociopolítica de la Educación para la Paz.

Ética educativa para la paz. Disciplina que estudia la conducta de la comunidad educativa en cuanto al deber ser de la Educación para la Paz. Concibe al proceso educativo para la paz como un eje vertebrado donde se integran diversos componentes sociales y conductual, los cuales deben de ser orientados en la congruencia de la teoría-discurso-práctica para la paz. Se relaciona con los conocimientos de la paz que deben ser creados, re-creados, mantenidos, acumulados y transmitidos; de ahí que se vuelva, más importante la esencia que fundamenta esos conocimientos, que se traduce en una palabra: responsabilidad.

Evaluación educativa para la paz. Proceso educativo integrante y fundamental que contribuye a conocer en que grado se han alcanzado los objetivos educativos para la paz que se han establecido en un programa educativo determinado. Proporciona juicios de valor que contribuyen a mejorar el proceso educativo para la paz de forma constante, proponiendo alternativas educativas. Además la evaluación educativa para la paz se da a la tarea de hacer un giro de la concepción punitiva tradicional (violenta) de la evaluación; por una nueva visión noviolenta, formativa y reconstructiva de las capacidades humanas en los procesos educativos para la paz.

Filosofía educativa para la paz. Tiene como objeto la reflexión sobre el hecho educativo para la paz en el ámbito de sus principales protagonistas enmarcados en un contexto (docente – estudiante, contenidos, geografía), de las experiencias, prácticas pedagógicas y didácticas. Tiene muy en cuenta los procesos de interpelación mutuos que se lleguen a dar con la finalidad de reconstruir las capacidades humanas para construir la paz, desvelar las estructuras de la violencia en sus distintas formas y tipos, considerar al conflicto como un aliado pedagógico y proponer alternativas concretas noviolentas desde la Educación para la Paz para las problemáticas locales, nacionales e internacionales que se estén ejecutando en este momento y en el futuro.

Investigación educativa para la paz. Es el procedimiento por el cual se llega a obtener conocimiento científico, suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas para la paz y mejorarlas. La investigación para la paz es además un proceso científico para la creación de prácticas y los procedimientos de la enseñanza de la paz en diversos ámbitos. Contribuye con investigaciones y conocimientos teóricos organizados para que los docentes puedan desempeñar mejor su labor educativa. La investigación para la paz propone vías horizontales, democráticas, que no inhiben el potencial crítico y creador de los participantes, sino que por el contrario lo estimulan para crear nuevas formas de educar para la paz.

Sociología de la Educación para la Paz. Tiene como objeto el análisis de los fenómenos educativos para la paz, desde la perspectiva sociológica, incorporando destrezas metodológicas del análisis social y el desarrollo de una conciencia social propia de la realidad educativa y su contexto. Proponiendo nuevas formas para Educar para la paz tomando en cuenta los contextos humanos donde se desarrollan y los factores humanos que intervienen: cultura, entorno, religión, entre otros.

Todo lo anterior solo es un inicio, queda mucho camino por recorrer donde otros pedagogos para la paz están invitados a contribuir en el establecimiento de las diferentes disciplinas relacionadas con la educación y la Pedagogía para la Paz.

1.2.5 Concreción educativa

En el cierre del apartado de Sustento Teórico se afirmó la existencia de una rica gama de experiencias educativas de Educación para la Paz. En este apartado vamos a analizar las diferentes formas educativas que la Educación para la Paz adoptado en los contextos donde se ha ejecutado y concebido. Iniciamos desde un componente general como lo son los modelos, luego pasamos a los enfoques, los contenidos, el eje transversal y un intento de establecer una propuesta estructurante de sistema educativo para la paz por medio del modelo holístico.

a) Modelos educativos

Una de las principales acciones que la Pedagogía para la Paz ha aportado es la reflexión para la concreción y estructuración de modelos educativos para la paz. Este primer aporte es de vital importancia para cualquier tipo de educación que deseamos emprender. Se hace necesario siempre un modelo del cual sustentarse para diseñar las acciones educativas que se desarrollarán en el aula.

Xesús Jares (1991), es uno de los primeros que reflexiona pedagógicamente sobre la existencia de modelos educativos para la paz. Jares realiza dos clasificaciones de los modelos de Educación para la Paz. Estas clasificaciones las analizaremos por separado. La primera

clasificación, más restringida, plantea tres modelos: *intimista*, *conflictual-violento* y *conflictual-noviolento* (Jares, 1991: 115-116).

Baena y Pesquero (1998), aunque no hacen mención a Jares, desarrollan tres de los modelos que este presentan y añaden un cuarto: *intimista-noviolento*. La forma como desarrollan los modelos es por medio de la descripción de 6 palabras claves: violencia, moralidad, paz, conflicto, guerra y ciencia; por cada uno de estos modelos. Al analizarlos, se hace muy evidente que nuestras acciones se han de orientar por medio de los modelos conflicto/noviolento e intimista/noviolento.

Cuadro N° 1.13. Modelos de Educación para la Paz
(Baena y Pesquero, 1998: 17)

	Intimista	Conflictivo/violento	Conflictivo/noviolento	Intimista/noviolento
<i>Violencia</i>	Está en el interior de la persona. Necesita delegarla a las instituciones sociales oportunas (policía, ejército, armas).	Está en el interior de la persona. Es necesario delegarla a las instituciones populares	La agresividad es un impulso primario y puede ser enderezado positivamente (afirmación de sí mismo o de sus ideales) o degenerar en violencia. No delega.	No lo habría si no existieran las estructuras violentas que las condicionan.
<i>Moralidad</i>	Cuenta la de cada persona; incluso la guerra es responsabilidad únicamente de algunos malvados.	Debe someterse a las exigencias sociales del bien colectivo.	Debe regular el comportamiento no solo de las personas, sino también de las instituciones y de las estructuras.	Corresponde a no hacer violencia sobre sí mismos.
<i>Paz</i>	Utopía inalcanzable, no realizable en el tiempo y espacio históricos del hombre.	Es el descanso después de los conflictos necesarios (revoluciones, guerras,...)	NO es un estado sino un proceso; es el resultado, aunque nunca completo, de problemas resueltos, de reconciliaciones.	Encontrar un diálogo consigo mismo, no obstante las fuerzas negativas externas.
<i>Conflicto</i>	Debe ser ocultado, evitado; por el contrario es necesario crear armonía, serenidad, allá donde sea posible dadas las circunstancias externas.	Es constitutivo de la sociedad y puede ser resuelto también con la violencia	Debe ser descubierto, y afrontado cuando hay injusticia. Es necesario también aprender a resolverlo creativamente sin violentar al oponente.	Debe ser evitado con indiferencia, o quizás afrontado para afirmar la propia libertad.
	Es un acontecimiento	Puede ser justa e injusta, y la justa	Es el resultado de causas humanas y	Debe ser combatida con todos los

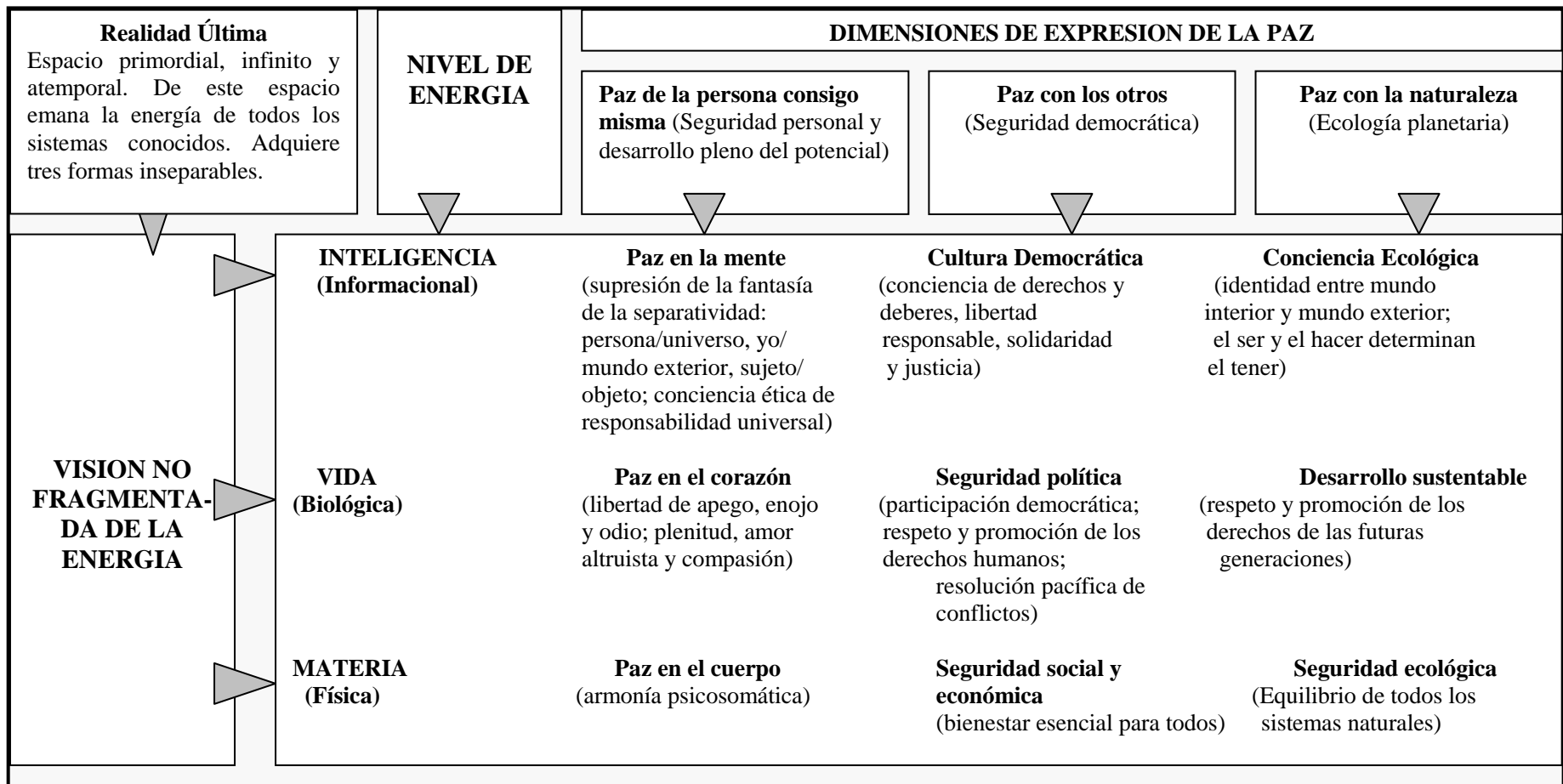
<i>Guerra</i>	natural, feo sí pero inevitable. Es deber social obedecer a las instituciones correspondiente, aunque decidan la confrontación nuclear.	puede ser oportuna políticamente o inoportuna. La guerra justa merece el sacrificio de vidas humanas.	condiciones sociales precisas, individualizables y superables empeñando la vida quizás hasta la muerte.	medios, desde el antimilitarismo a la deserción, la negativa. La propia vida es mucho más importante.
<i>Ciencia</i>	Es natural y nos da cosas buenas; hay que usarlas bien (incluidas las armas nucleares). Los científicos son los mayores expertos en los cuales hay que delegar los problemas y los conflictos.	NO es neutral, pues afirma intereses de parte. Pero es necesario concluirla bien, para el pueblo, incluida la carrera de armas nucleares. Los científicos nos permiten organizar la sociedad y hacerla progresar.	El científico es responsable de sus propios resultados. La ciencia no realiza sólo cosas positivas; antes bien, tiene sus límites y padece conflictos internos procedentes de diversos puntos de vista científicos.	La ciencia es una empresa propia de aquellos que tienen esa particular vocación, pero no tienen ningún derecho de imponer ideas o descubrimientos técnicos en las vidas de las personas.

La segunda clasificación se hace a partir de corrientes de pensamiento, los modelos que se plantean son: *técnico-positivista*, *hermenéutico-interpretativo* y *socio-critico* (Jares, 1991: 117-120). Estas corrientes de pensamiento también pueden ser incorporadas al sustento teórico de la Pedagogía para la Paz.

«Una de las dificultades de la Educación para la Paz es la insuficiencia de propuestas de carácter holístico» (Arteaga, 2005: 8). Si es bien cierto que los modelos que presenta Jares son restringidos, existen otros modelos como la Cultura de Paz de la UNESCO (1999) que intenta ser más amplio y holístico. Para el caso también existen propuestas de Educación para la Paz desde un Modelo Holístico como el que elaboró la Universidad para la Paz (1992).

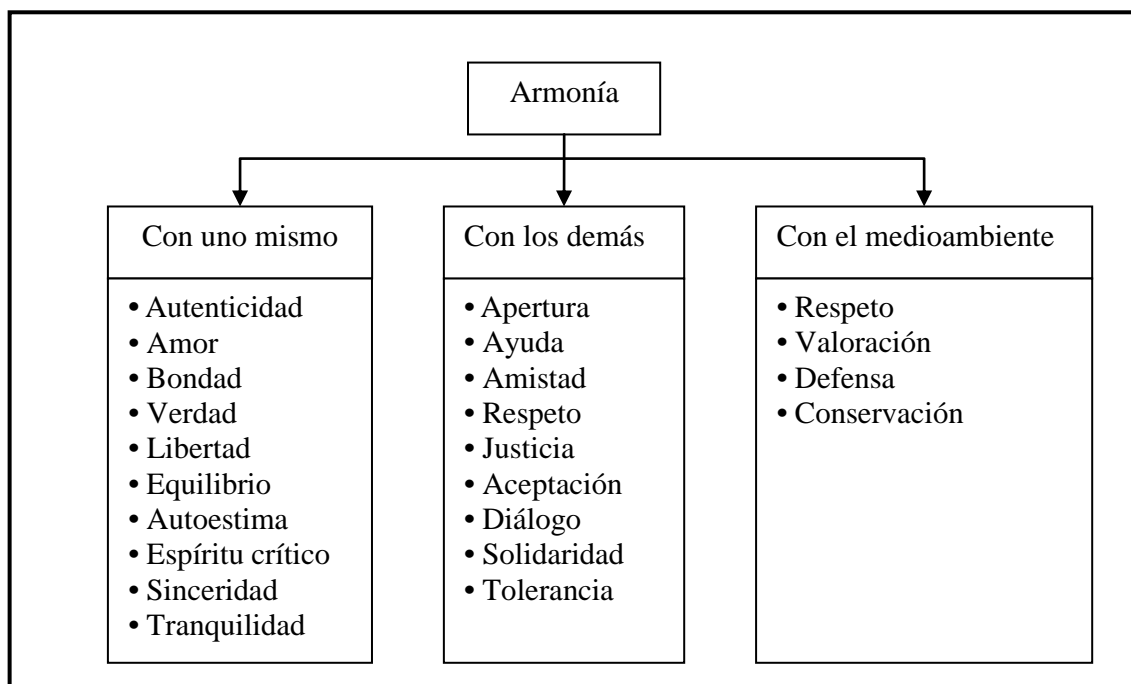
Este modelo holístico de la Universidad para la Paz fue concebido con la participación de Magnus Haavelsrud, Betty Reardon, Robert Müller, Pierre Weil y Abelardo Brenes. Este modelo de Educación para la Paz surge desde la opción fundamental que el ser humano es tanto sujeto de derechos como de deberes y todo lo que ello supone. En este sentido la Educación para la Paz es esencialmente una educación para la responsabilidad humana. En este modelo se intenta integrar las dimensiones de expresión de paz personal, social y con la naturaleza, teniendo muy presente los niveles de energía y la visión no fragmentada de la realidad. Para acotar la idea, «el éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente» (Zurbano Díaz, 1998: 13).

Imagen N° 1.3. Modelo Holístico de la Educación para la Paz (Garro, 1992)



Para reforzar el modelo anterior, aunque por si mismo tiene un fundamento completo, Zurbano Díaz (1998), nos presenta una serie de valores que se deben desarrollar en este caso en las dimensiones de expresión de la paz del modelo holístico. Se presenta la *armonía* como articulador de las diferentes dimensiones. Para el caso no considero que se contraponga a la propuesta holística, ya que la armonía es parte de lo holístico. Si bien es cierto el modelo holístico es muy amplio, pero esta amplitud se complementa de una forma armónica para dar los resultados que se esperan. Por ello lo holístico no excluye a la armonía, sino que es una parte integrante de este, aunque no lo menciona explícitamente.

Imagen N° 1.4. Valores de la Paz (Zurbano Díaz, 1998: 23)



b) Enfoque educativo

Educar para la paz es diametralmente diferente a Educar sobre la Paz. Es posiblemente una cuestión de enfoque, podrían decir algunos teóricos. Pero la verdad es diferente. Ese cambio alberga una carga teórica y práctica en la cual no debemos dejarnos llevar, sin antes comprender los significados centrales envueltos en esa cuestión.

El enfoque de educación sobre la paz se centra en la transmisión de información; no se cuestiona la forma de conocer ni la estructura

educativa. Por el contrario, un modelo de Educación para la Paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con los valores de la paz (Jares, 1991: 116).

Nuestro interés no es la enseñanza de conceptos o la negación de los conflictos y las guerras, haciendo caso omiso de las situaciones de violencia estructural, que incluso se presentan en los centros escolares. El enfoque de Educar para la Paz es el de transformar todas aquellas situaciones que presenten cualquier tinte de violencia. Involucrando de una actitud de atención al educador, al investigador y al estudiante para la Paz de las situaciones de violencias que se puedan manifestar en su entorno inmediato, comunitario, social, nacional y global. Ya que estas situaciones de violencias son las que se deben trabajar-educar para transformar.

«Podemos detectar a rasgos generales dos enfoques dentro de la Educación para la Paz: el enfoque cognitivo o conceptual y el enfoque afectivo o actitudinal. El enfoque cognitivo, el más privilegiado en todo el ámbito educativo, se ha mostrado insuficiente sino inoperante en la Educación para la Paz» (Comins, 2009: 203). Por ello desde planteamientos incluyentes se les asignan una carga actitudinal-afectiva a la Educación para la Paz. Este enfoque no se contrapone a la enseñanza de contenidos cognitivos, lo que hace es que acentúa la necesidad de no sólo desarrollar esos tipos de contenidos, sino que debemos de transmitir emociones en nuestra Educación para la Paz. Ya que la paz es un valor, una emoción, un conocimiento, un sentimiento, un ideal, y muchas cosas más, por ello los contenidos cognitivos se quedan cortos para expresar todo lo que este concepto en sí encierra.

En modelos educativos tradicionales contemporáneos, se ocupa la misma Educación para la Paz como un enfoque del trabajo a desarrollar. Esta posición es buena, siempre y cuando exista un medio para ir abriendo los espacios educativos tradicionales contemporáneos a otras formas de educar, que traspasan la racionalidad educativa heredada de la modernidad y renovada por el neoliberalismo que experimentamos en décadas pasadas.

c) Contenidos

Una descripción básica de contenido es la siguiente: «Conjunto de aspectos teóricos y prácticos que componen un curso; son asequibles, completos, atractivos, estimuladores y facilitadores del acceso a otras fuentes complementarias de información» (Picardo y otros, 2005: 58). Además de ello, hay que mencionar que los contenidos son productos culturales, ideológicos y sociales enmarcados en un contexto determinado y delimitados por interés de diferente índole. Estos contenidos se cambian en la base angular del curriculum explícito y oculto. En el explícito porque se presenta y en el oculto porque deja de lado otros contenidos, a veces más importantes que los manifiestos. En resumen los contenidos son otro campo donde se redefinen las relaciones de poder. Por ello siempre son importantes.

En esta redefinición de las relaciones de poder podemos encontrar dos orientaciones básicas: por un lado hacia el conflicto/violento y por otra al conflicto/noviolento o en este caso Educación para la Paz. Existiría una mayor concreción de los contenidos para la paz, si están enmarcados dentro de un modelo de Educación para la Paz; pero sino se enmarcan dentro de una Educación para la Paz, estos tendrán ciertos resultados superficiales, pero no conducirán hacia otras acciones del empoderamiento pacifista que es donde nos orientamos a alcanzar en cada estudiante.

Alfonso Fernández Herrería (2003), nos comenta que existen también contenidos estructurados en los currículos que poseen una carga de violencia estructural implícita en ellos: violencia socioeconómica y política; violencia simbólica (cultural); violencia epistemológica; violencia organizacional y arquitectónica; violencia metodológica y de contenidos; violencia disciplinaria y desnaturalizada; violencia en las relaciones sociales; violencia Institucional-Administrativa; violencia con respecto al entorno; violencia por razón de género; violencia etnocéntrica; violencia antropológica (Baena y Pesquero, 1998: 19). A estas 12 formas de violencia estructural en el curriculum debemos de estar muy atentos. Un análisis al respecto se realizará en el siguiente Capítulo en el apartado de la construcción de la

educación en América Latina, donde encontramos una alta dosis de violencia estructural de las élites hacia las amplias mayorías institucionalizada en la educación.

Ahora bien asumiendo que nos encontramos en un proceso Educativo para la Paz, los contenidos pueden ser tan amplios como las situaciones de violencias que se desean transformar. Enumerarlos sería una condición muy extenuante, no obstante se pueden agrupar en áreas generales que los concentren para su mejor entendimiento. Estas áreas donde se pueden abordar son (Hicks, 1993: 26):

1. explorar *conceptos de la paz*, bien como estado de existencia o bien como proceso activo;
2. indagar sobre los *obstáculos a la paz* y las causas de su inexistencia en individuos, instituciones y sociedades;
3. *resolver conflictos* de forma que conduzcan a un mundo menos violento y más justo;
4. explorar una gama de *futuros alternativos* diferentes, en particular la manera de construir una sociedad mundial más justa y sólida.

Estas áreas parten de que hay que conocer y entender que es realmente la paz, sus diversas posibilidades y significados, incluso lo que es no-paz. Luego con estos conocimientos nos adentramos al estudio de los obstáculos que se presentan para alcanzar esta situación de paz, donde las violencias en sus diferentes manifestaciones se convierten en el principal obstáculo. Conociendo lo que realmente es la paz y sus obstáculos ahora es el momento de hacer acciones para la transformación de los conflictos teniendo en cuenta la visión de futuros alternativos existentes a las realidades actuales, en donde un mundo más justo y solidario sea una verdadera posibilidad.

Los contenidos de la Educación para la Paz requieren un planteamiento sinérgico: profesores, alumnos, padres, asociaciones y, en general, la sociedad deben determinarlos de forma consensuada y mantenidos con tesón. Los contenidos deben de estar relacionados a las necesidades de los estudiantes, y de muy particular a sus intereses; los cuales se deben circunscribir a un contexto determinado. Recordando que «un tema o enseñanza clave para la vida es la paz o convivencia pacífica» (Zurbano Díaz, 1998: 13).

En los programas de estudio, en algunos casos, podemos apreciar contenidos tales como: aceptación a la diversidad, no discriminación, vivencia de los Derechos Humanos, cooperación, no indiferencia, compromiso, acción social, diálogo, técnicas de resolución y lucha no violenta ante los conflictos (Jares, 2004a: 33-34). Los cuales al estar presentes explícitamente, lo que se debe de controlar adecuadamente es la metodología para enseñarlos y el curriculum oculto que podamos transmitir sin estar conciente de ello.

Como podemos apreciar los contenidos de la Educación para la Paz, son el resultado histórico de la misma evolución de esta área de conocimiento. En donde las últimas etapas de formación se añaden los contenidos de multiculturalidad, transnacionalidad y teoría de género provenientes de « [...] las aportaciones de otras culturas y las aportaciones feministas y realizando una autocrítica de la cultura occidental» (Comins, 2003: 26).

d) Metodología

La concreción educativa de la Pedagogía para la Paz por medio de la metodológica es muy importante; por no decir que es uno de los componentes esenciales.

Los métodos en la Educación para la Paz han de ser coherentes con los contenidos y valores que se proponen. Han de ser métodos horizontales, participativos, que fomenten la solidaridad y la cooperación. Es muy importante identificar el nivel de intervención en el que cada actor interviene. Esto permite definir unos objetivos y metas alcanzables (Mesa Peinado, 2001: 13).

Teniendo en cuenta que la Educación para la Paz consiste en enseñar a pensar la paz creando paz, cuestionando nuestras propias actitudes, conocimientos, comportamientos y sentimientos, el método que se ha diseñado para este fin es el *método socioafectivo*.

La metodología socioafectiva fue concebida por David Wolsk, y es original dentro del contexto de la educación para la comprensión internacional. El método socio afectivo se implementó primeramente en Estados Unidos, Inglaterra y la República Federal Alemana, para 1970 ya se tenían informes y estudios de su implementación en estos contextos (de Zavaleta, 1986: 94).

Los Objetivos del enfoque socio-afectivo son (de Zavaleta, 1986: 96):

1. posibilitar al alumno experiencias que le ayuden a desarrollar actitudes cognoscitivas y sociales (capacidad de comunicarse, cooperar, expresarse, desarrollar aptitudes y logros intelectuales; de comprender mejor el comportamiento humano y sus causas; de comprenderse a sí mismo y hacerse más sensible; de aprender a analizar críticamente y aplicar esos análisis);
2. mejorar la interacción en el aula (fomentando la comunicación maestro-alumno y la comprensión alumno-alumno, creando condiciones más favorable para el proceso de aprendizaje);
3. elevar la motivación de alumnos y maestros (a través de un aprendizaje activo que infunda “vida a la escuela y que la lleve a integrarse en la familia y la comunidad);
4. crear las condiciones y establecer las bases intelectuales y afectivas de la Educación para la Paz, lo que constituye la meta principal.

Para Jares el método socioafectivo implica las siguientes fases metodológicas (2004a: 40-41):

- a) *Vivencia de una experiencia*, bien sea real o simulada como punto de partida educativo.
- b) *Descripción y análisis de la experiencia*. Se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que han participado en la anterior experiencia.
- c) *Contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real*.

«Este enfoque socioafectivo utiliza como recurso educativo privilegiado las experiencias prácticas que puedan generar una emoción empática que propicie la comprensión» (Comins, 2009: 204). Para el caso, «Wolsk explica el enfoque experimental, basándose en que la escuela, la clase y la comunidad son el marco donde los alumnos experimentan de manera directa sus realidades personales y sociales» (de Zavaleta, 1986: 97). Se parte desde un enfoque de enseñar en lo local, pero traspasando hasta los contextos comunitarios, nacionales, regionales e internacionales en donde los hechos violentos ocurren siendo estos: «Etapas de lo personal a lo grupal y a lo internacional» (de Zavaleta, 1986: 106).

Partiendo de la situación basada en la experiencia, las reacciones, sentimientos y actividades de respuesta de los alumnos y maestros constituyen la base para discusiones libres y actividades complementarias. De la descripción se pasa al análisis, y así el alumno llega al plano de las generalizaciones y percibe los nexos que puedan

existir entre diferentes experiencias escolares, extraescolares y comunitarias (de Zavaleta, 1986: 97).

El método socioafectivo abre muchas posibilidades de trabajo dentro del aula. Aunque no se descarta la utilización de la metodología de Educación Popular como forma de integrar la realidad inmediata a la discusión de los temas, incorporándose esta metodología al educar para la paz fuera del ámbito escolar. Con los cambios actuales, futuros métodos optarán por la utilización de los *mass media* que se incorporaran a todo este proceso, o posiblemente ya se hayan integrado. No obstante el docente está allí para conducir a sus alumnos a fin de que analicen detenidamente (de Zavaleta, 1986: 101):

- los procesos de decisión;
- los componentes afectivos y sentimientos que acompañan a las decisiones y la previsión de sus posibles consecuencias (ansiedades, expectativas, frustraciones, etc.);
- la repercusión de una decisión sobre la que le sigue;
- la información que se usó al tomar las decisiones y la información que hubiera faltado para mejorar el proceso de decisión.

Esther de Zavaleta (1986: 105), manifiesta los problemas que presenta el método socioafectivo en su aplicación, son importantes a tener en cuenta para superarlos:

- a) la falta de tiempo para explotar debidamente los experimentos puede dejar a la clase en “un juego” sin sentido, o sin alcanzar el objetivo;
- b) la “conducción” del grupo mediante una buena “técnica de discusión” no es una aptitud que todos los docentes posean;
- c) la “necesidad de instrucciones más precisas” demanda una elaboración de que deberá cumplirse muy cuidadosamente ya que el método sólo suministra las líneas más generales de aplicación.

e) Eje transversal

Durante mucho tiempo la Educación para la Paz se encontraba ante un dilema no resuelto: ¿en que ámbito pedagógico se incluía? Desde un primer momento de su aparición se le incorporó en el área de valores morales, en algunos casos incluso religiosos, de la Educación Moral. Luego se da paso a integrarse en el área de ciencias sociales. Por otra parte se orienta a que se desarrollen actividades pedagógicas puntuales para la paz, desconectadas

de los programas de estudio. Pero en la década de los 90 la Educación para la Paz encuentra un nicho pedagógico en los ejes transversales del currículum.

Los ejes transversales, se describen de la siguiente forma: «Es un contenido "paralelo" que se vehiculiza a lo largo de todo el currículum. Conocimiento, contenido, habilidad o destreza que no corresponde a un componente particular del currículo, sino que debe ser abordado durante el desarrollo de las diferentes asignaturas, unidades de aprendizaje o contenidos desarrollados» (Picardo y otros, 2005: 131). Los ejes transversales surgen como un medio de conectar los contenidos teóricos con experiencias de aprendizaje prácticas, muchas veces no incluidas en los programas de estudio.

Parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad. Los temas transversales son un conjunto de valores implícitamente consensuados, en los que se cree y a los que aceptan los miembros de una comunidad (Rodríguez Rojo, 1995: 20).

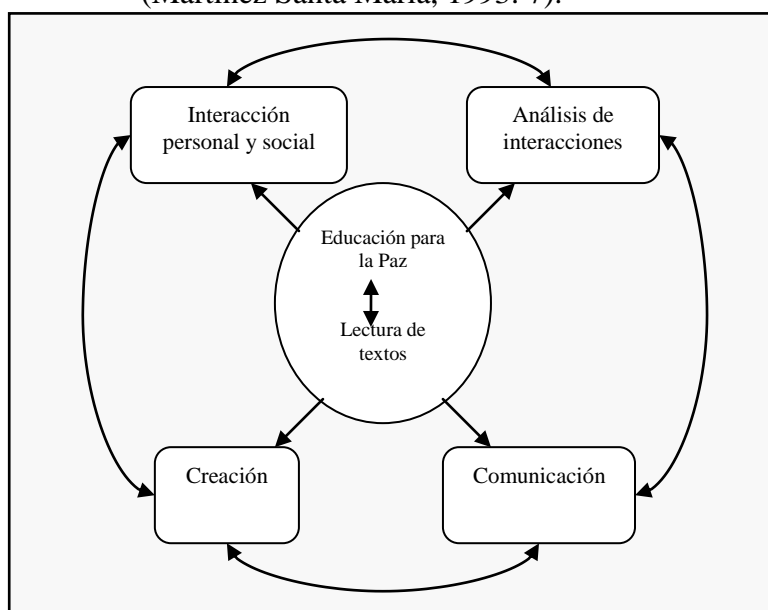
«Los ejes transversales suelen estar referidos a valores humanos» (Picardo y otros, 2005: 131). «Los principios abiertos, dialogantes, los valores que otorgan dignidad, no deben tener fronteras, antes al contrario, deben impregnar todas las actividades escolares. Esos son, precisamente, los contenidos transversales» (Petrus, 2001: 39). Por todo ello comprendemos porque la Educación para la Paz ha estado ligada a los ejes transversales desde su aparición desde los años 90. «Educar para la paz desde el currículum escolar implica darle una dimensión transversal de forma que afecte a todos los contenidos de todas las áreas o disciplinas que se estudian pero también a la metodología y organización del centro. Esta habrá de establecer los mecanismos que la favorezcan» (Corrales Llaves, 2006).

Tras adquirir la Educación para la Paz una madurez por sí sola, ahora el reto se plantea en la forma de integración a las currícula y campos educativos. Las opciones han sido variadas. Las más aceptadas han sido por medio de los *ejes transversales* (Jares, 2004a: 32; Hicks, 1993: 29), pero también se puede hacer por medio de un modelo de Educación para la

Paz que sea el sustento principal del sistema educativo; aunque las propuestas para tal fin hasta el momento no se han concretado.

El incluir la Educación para la Paz como tema transversal presenta un sin número de posibilidades educativas a ser desarrolladas. Una de estas formas, a manera de ejemplo, es la inclusión de la Educación para la Paz en el área de lenguaje como lo es el proyecto de *leer, crear, comunicar: acciones de paz* de Martínez Santa María (1993).

Imagen N° 1.5. Leer, crear, comunicar: acciones de paz
(Martínez Santa María, 1993: 7).



Se parte « [...] del enfoque comunicativo del lenguaje, integrando lo conceptual, lo afectivo y lo pragmático de la interacción verbal. La intervención educativa se ha orientado a facilitar un proceso de desarrollo lector significativo y conectado con el medio en esta aproximación a diversas cuestiones relativas a la paz» (Martínez Santa María, 1993: 7). De esta forma se puede apreciar como la Educación para la Paz puede ser integrada en un área específica de conocimiento, la cual adquiere una nueva dimensión para ser trabajada en conjunto con los estudiantes de los centros escolares.

Un aspecto positivo, introducen en el currículo en las áreas de estudio habituales un espacio para la reflexión y el aprendizaje de la realidad, como vivir en ella y poder transformar las situaciones negativas que se presentan. De esta misma forma la introducción

de temas transversales permiten ver a la educación integralmente, en donde cada uno de sus componentes no es aislado sino que existe una mutua interdependencia en ellos.

No obstante a los aportes positivos, en el ámbito negativo se tiene que decir que los ejes transversales, sin la transformación de la concepción evaluativa cuantitativa de contenidos curriculares no despierta el interés de los profesores. De hecho como son temas que no se puedan medir en cada área de estudio se dejan de lado; cediendo espacio a otras materias de las cuales si podemos hacer una evaluación cuantificable. Los estudiantes, por su vez, no muestran ningún interés por su estudio y aprendizaje; sin contar que muchas veces estos contenidos transversales son vistos como una *carga extra* hasta *tiempo perdido* (Zurbano Díaz, 1998: 160). Esta dualidad de circunstancia continúa hasta el día de hoy, y es sin duda un problema para la cual los pedagogos en general y educadores para la paz debemos buscar soluciones.

1.2.6 El/La Educador/a para la paz

Un punto de vital interés para la Pedagogía para la Paz es la formación de un/a educador/a para la paz. «La llave que abre las puertas es indudablemente el educador/a: de su habilidad, idoneidad, interés y actitud depende el éxito de la labor» (de Zavaleta, 1986: 129) de construcción de la paz. En muchos casos no se ha llegado a identificar bajo este concepto muchos docentes que trabajan en la construcción de la paz desde los centros escolares o fuera de ellos con programas comunitarios educativos específicos. Por ello voy a tratar de forma general el perfil del educador/a para la paz que se ha estructurado de forma paralela con la Educación para la Paz.

En un primer punto, el cual considero muy importante, es el que asume al profesor como modelo de la Educación para la Paz.

El maestro es importante como un modelo de comportamiento pacífico y su relación con los alumnos constituye un aspecto influyente del proceso de aprendizaje. Mediante el establecimiento de los valores de la paz en la relación con el profesor, los estudiantes pueden experimentar

una “cultura de paz real que se ha puesto en práctica” (Bretherton y otros, 2003: 111).

«Para el desarrollo del currículo el profesor deberá poseer dos actitudes básicas que intentará transmitir a sus alumnos: una es la de una afirmación y valoración de la vida; la otra, una interpretación crítica y positiva de las realidades del mundo contemporáneo» (de Zavaleta, 1986: 83-84). El/la educador/a para la paz trabaja con la realidad como un recurso didáctico más, aunque ésta sea muchas veces violenta su accionar. En este escenario se vuelve crucial intentar cimentar la esperanza de un mundo mejor y diferente que el actual. Para lo cual,

*Educación debe ser una aventura ilusionante. El educador juega con técnicas y recursos. Lo importante es hacer de su actuación una pedagogía de esperanza. Tener fe en los demás y en la vida. Y recordar que los valores se educan fundamentalmente “por contagio”, comunicando la propia ilusión, compartiendo siempre y con todos la sensibilidad y el compromiso sincero por la construcción de un mundo cada vez más justo y solidario*⁸ (Zurbano Díaz, 1998: 161).

Es un proceso educativo en el cual, además de ser transversal, adquiere la característica de holístico espacio-tiempo. No se puede desligar de los principios que se pretende enseñar en ningún momento. Por ello la formación del educador/a para la paz ha de ser un proceso integral que los prepare para asumir este reto, no sólo educativo; sino que de vida. En pocas palabras es vivir lo que se enseña, desarrollando una coherencia interna entre lo que vive, piensa, dice, siente y hace (Burguet, 2012: 139); con todas las dificultades que ello puede acarrear.

El educador/a para la paz es un ser humano que existe en este plano de la realidad, pero que está pensando y trabajando por un futuro cercano donde las condiciones de violencia sean eliminadas y la existencia del ser humano sea por medio de un proceso de respeto a sí mismo, a los demás y la naturaleza.

«El educador tiene el deber de mostrar la manera en que sus ideas pueden ser puestas en práctica. No puede conformarse con la teoría» (Gadotti, 2003: 21). Es uno de los mayores retos de los educadores para la paz, que las ideas muchas veces abstractas sobre la paz, las pueda

⁸ Énfasis en cursivas del original.

traducir en prácticas concretas. Para lo cual ya existen muchas formas de hacerlo: asambleas escolares, parlamentos, el día de la Paz; o también desde las currícula como eje transversal, contenidos, una metodología socioafectiva, entre otras acciones que se pueden realizar. Dando mayor relevancia a la vía curricular como integradora de acciones sostenidas en el tiempo, porque las acciones aisladas no darán los resultados que son esperados. «*Con otras palabras: es un error muy grave pretender educar la Convivencia Pacífica con jornadas, campañas o acciones especiales; esto sirve sólo como apoyo y expresión de lo que se hace por vía Curricular*»⁹ (Zurbano Díaz, 1998: 158).

Uno de los puntos más importantes y complicados de la Educación para la Paz reside en que ni el contenido ni la forma de educar deben ser contradictorios o antitéticos al valor, ni al objetivo que presenta la paz. Por ello, es imprescindible una constante autocrítica de las formas de educar, con vista a cambiarlas y mejorarlas, para que sean acordes y promovedoras de los valores y conocimientos de la paz que se enseñan (Baena y Pesquero, 1998: 2).

La autocrítica permite una renovación de las acciones a realizar. Esta renovación es muy necesaria, para que la Educación para la Paz mantenga una actualización constante, renovando las estrategias educativas que el educador/a para la paz realiza. Por ello debemos crear un perfil del docente diferente, un cambio en su concepción.

En lugar de la arrogancia de quien se cree dueño del saber, el profesor deberá ser más creativo y aprender con el alumno y con el mundo. En una época de violencia y agresividad, el profesor deberá promover el entendimiento con los que son diferentes y la escuela deberá de ser un espacio de convivencia, donde los conflictos son trabajados, no camuflados (Gadotti, 2003: 49).

El docente tiene que ser un *compañero/a de investigación* (de Zavaleta, 1986: 98); donde pierda el *status* tradicional de experto/a, y pasa a convertirse en un estudiante más en el proceso. Pero debido a su mayor experiencia en la vida, retoma un rol de clarificador ante las dudas del grupo de clase; pero ya no desde un saber academicista restrictivo; sino de un conocimiento que se fundamenta en la experiencia de vida y para fomentar la vida. Con ello «la escucha del otro es un ejemplo privilegiado: saber manejar la escucha activa, por ejemplo,

⁹ Énfasis en cursivas del original.

o aprender cierto número de técnicas apropiadas. Aceptar los conflictos y aprender a manejarlos es, en esta perspectiva, otro modo de abordar la lucha contra la violencia» (Guillotte, 2003: 205).

No se debe obviar el papel político que el docente para la paz ocupará en su labor. Por el sólo hecho de establecer una postura en contra de las situaciones de violencia y a favor de la construcción de la paz, los docente se asumen desde un rol político por la humanidad y la naturaleza. Debe de estar conciente que su quehacer cotidiano puede entrar en contradicción con las estructuras tradicionales ideológicas que están a favor de la utilización de la violencia y la guerra.

El poder que está ahí no es para ser conquistado, participado o distribuido: es para ser reinventado y Paulo Freire nos indica cuál es el papel de los educadores en la reinvención del poder: reinventar la educación reinventando la política; estamos del lado contrario de la cultura dominante pero no del lado contrario de la historia; el poder es delegado del pueblo que tiene el poder (Gadotti, 2003: 151).

Desde posturas contrarias se dice, «en consecuencia, tanto la violencia de los padres sobre los hijos como la violencia entre padres que toman a los hijos por testigos son, cuantitativa y cualitativamente, factores de riesgo importantes, si no los primeros» (Guillotte, 2003: 26), para no poder formar en la Paz. En esta postura contraria se puede decir que «[...] se quiere cargar al profesorado con una responsabilidad que no es suya ni de la escuela; esos temas se educan en la familia; no son tarea ni responsabilidad de la escuela» (Zurbano Díaz, 1998: 143). Pero donde existen estas dificultades cotidianas, es donde el educador/a para la paz es más importante. «No podemos renunciar a crear una sociedad distinta, más humana y conforme a la dignidad del ser humano. Es uno de los retos con que debemos enfrentarnos los educadores» (Zurbano Díaz, 1998: 20).

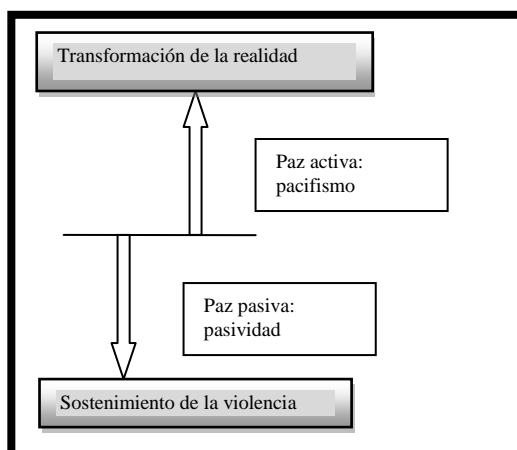
«Preocupa el divorcio existente entre la titulación y la práctica docente, en cuanto que los contenidos curriculares muchas veces no responden a la realidad que después tendrá que enfrentar el maestro en su desempeño profesional» (Ministerio de Educación y Ciencia y

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO Santiago, 2008: 131). «Muchos profesores no se sienten capaces para educar estos temas; no saben cómo actuar; se les preparó para enseñar matemáticas y otras áreas, no para educar valores» (Zurbano Díaz, 1998: 143). Se hace necesario que los programas de formación inicial de docentes, posean diversas áreas donde los docentes se preparen para los retos en los contextos donde se desempeñaran. Uno de esos ámbitos debe de ser la Educación para la Paz en un contexto de violencia de diversos matices y tipos.

Se debe partir de la premisa que deben de poseer condiciones materiales para desempeñar su labor, pero esta premisa muchas veces se tiene que obviar. La formación del docente para la paz ha de tener muy en cuenta la creatividad para la utilización de los recursos disponibles y la reutilización de los mismos. Las condiciones ideales en muchos casos no se tienen, por ello por medio del proceso educativo hay que ir las creando día a día.

«En el caso de un programa de Educación para la Paz en una zona de postconflicto bélico, los profesores deben hallar un difícil equilibrio entre la necesidad de basar su programa en la realidad, que es siniestra, y la necesidad de restablecer el idealismo y la esperanza de la comunidad» (Bretherton y otros, 2003: 111). Es educar desde una paz activa que promueva la realización de un modelo de vida pacifista, no cayendo, aunque es más fácil, en la paz pasiva que nos puede orientar a la inacción.

Imagen N° 1.6. Paz activa y Paz pasiva



El/la Educador/a para la paz debe construir desde la educación, la superación de la libertad negativa (libertades externas) y de la libertad positiva (libertades internas) (Zurbano Díaz, 1998: 47). Consolidando sus acciones en pro de la libertad estructural y cultura, la cual se relaciona directamente con la cultura de paz.

«Ejercer violencia sobre alguien o sobre algo es entonces una conducta del sujeto en uno de los momentos particulares del circuito de las emociones [...] las emociones, en especial las que se asocian fácilmente a la violencia: la cólera y el miedo» (Guillotte, 2003: 48, 49). Por eso el educador/a para la paz, más que trabajar contenidos teóricos y cognitivos, da una mayor relevancia al tratamiento de las emociones por medio del método socioafectivo. De esta forma se trata de conseguir mejores resultados, construcción día a día la paz desde las aulas de clase.

Sin olvidar que el educador/a para la paz tiene que tener una actitud positiva ante el conflicto y saber utilizarlo como medio didáctico.

Como hemos indicado con anterioridad, el conflicto es entre otras cosas, un hecho social. Es la expresión de las desigualdades sociales, e implica algún tipo de incompatibilidad (o una percepción de la misma) de intereses o necesidades. El conflicto aparece con una connotación negativa porque se asocia a la violencia y se identifica como problema. Sin embargo, existen planteamientos sociológicos y educativos que perciben el conflicto como un hecho positivo, como una oportunidad pedagógica más (Petrus, 2001: 37).

Se hace necesaria la coordinación de todo el profesorado para la implementación de las acciones educativas para la paz. El trabajo cooperativo y en equipo de todo el profesorado da mayores resultado que un trabajo individual. Asumiendo de ser posible el trabajo de construcción de paz desde la vertiente institucional.

Aun queda mucho por definir al educador/a para la paz, pero de forma general se ha presentado los aspectos más sobresalientes que son necesarios tenerlos en cuenta. Falta mucho para que los próximos docentes y profesores asuman como parte integrante de su práctica la Educación para la Paz, por ello se hace necesario que estemos promulgando ideas,

incentivando procesos, creando nuevas formas alternas por las cuales la violencia se reduzca... en fin aún hace falta mucho por recorrer.

Recapitulación

En el presente capítulo se han analizado los elementos de un marco referencial de la Educación para la Paz y los elementos constitutivos de la Pedagogía para la Paz. La Educación para la Paz ha sido una evolución constante a lo largo del siglo XX. *Evitar la guerra, alcanzar la paz, eliminar las armas, ser noviolentos, merecer la paz, vivir en paz* hasta *construir la paz*; cada una de estas frases es el reflejo de lo que ha ido experimentando en cada una de sus etapas de evolución.

La primera lucha de la Educación para la Paz fue contra la pedagogía tradicional. Ante esta pedagogía abrió brecha por medio de varias propuestas educativas diversas que se enmarcaron en el movimiento de la Escuela Nueva. A pesar de que no era uno de sus objetivos primarios el establecer una Educación para la Paz, pero desde la vertiente de la Comprensión Internacional formó un elemento muy importante para tal fin.

En segundo lugar, la Educación para la Paz ha tenido siempre un difícil camino de enfrentamiento con la realidad política existente. Se intenta educar en una dirección donde el pacifismo oriente las acciones, en contraposición la política general asume posturas de violencia, minimizando los ámbitos de acción de la Educación para la Paz. Aunque exista un campo difícil de acción, siempre surgen esperanzas de que las condiciones de violencia sean transformadas desde la educación.

En tercer lugar, la Educación para la Paz no descarta nada, incluye y renueva. Aportes que se dieron al inicio del siglo XX aún tienen vigencia práctica. Demostrando que la construcción de paz es una constante y que requiere renovarse, por que las dificultades y las diversas formas de violencias adquieren *nuevos rostros* en diferentes contextos, pero que tienen la misma esencia (Harris, 2004: 7). Puntualizando que en el inicio del « [...] siglo XXI,

educar para la paz y sentar las bases para una cultura de paz significa preparar a las nuevas generaciones para buscar un nuevo consenso sobre convicciones humanas integradoras» (Burguet, 2012: 140).

Cuadro N° 1.14. Modelo resumen de la Educación para la Paz (Elaboración propia)

EDUCACIÓN PARA LA PAZ				
	Propósitos	Componentes	Contenidos	Metodología
M O D E L O	Desarrollar el conocimiento, actitudes y destrezas que se requieren para la construcción de la paz.	Educación para la Comprensión Internacional	Conceptos de Paz	Metodología socio-afectiva
		Educación para los Derechos Humanos	Obstáculos para la Paz	
	Autonomía	Educación para el Desarme	No discriminación	
		Educación para el Desarrollo	Futuros alternativos	
	Tolerancia	Perspectiva de género	Derechos Humanos	
		Respeto al medio ambiente		
	Solidaridad	Noviolencia	Acción social	
		Educación Intercultural	Diálogo	
	Autoafirmación	Educación para el Conflicto y la desobediencia.	Cooperación	
	Afrontamiento no violento de los conflictos	Educación para la democracia	Transformación de conflictos	
Cultura de Paz				
TRANSVERSALIDAD				

En el ámbito pedagógico la Educación para la Paz a finales de los 80's e inicios de los 90's se puede decir que adquiere una madurez que le permite poseer el rango, por sí misma, de ciencia. De esta forma la Pedagogía para la Paz tiene un campo de estudio, objetivos, metodología, finalidades, sustento epistemológico y sobretodo experiencias desde la práctica educativa que valida su existencia y razón de ser la *Educación para la Paz*.

La Pedagogía para la Paz se define como el planteo, estudio y solución del problema educativo para la paz; o también puede decirse que es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular los procesos educativos para la paz. Es el proceso científico que analiza la Educación para la Paz en los diferentes contextos donde se produce, así mismo valora a los participantes desde el medio donde se realiza hasta los fines que

persigue, no olvidando que esta pedagogía intenta hacer más humano al ser humano y sus relaciones con todos los demás seres existentes en el planeta.

Los elementos con que cuenta la Pedagogía para la Paz que la hacen acceder a ciencia tenemos: a) posee un objeto de estudio: la Educación para la Paz; b) existe un desarrollo histórico que le da sustento; c) posee un marco teórico; d) existe una concreción educativa amplia: modelos educativos, enfoques, contenidos, ejes transversales, metodología que le son propios.

El punto donde se encuentra con mayor debilidad de construcción es la separación, con identidad propia, de las disciplinas de la Pedagogía para la Paz. Estas disciplinas se encuentran amalgamadas a la concepción de la Educación para la Paz en general. El reto para los pedagogos y educadores para la paz es desvelar estas disciplinas y darles un cuerpo teórico propio. Una gran tarea que necesita la ayuda que todos/as podamos brindar.

Por último pero no menos importante, es la existencia de un agente importante que ha dinamizado y ejecutado la Educación para la Paz y se ha vuelto de forma orgánica en un Pedagogo para la Paz; me refiero a los/las educadores/as para la paz. Estos/as profesores/as, desde las acciones concretas, han creído en que la paz se puede construir desde los centros escolares, ante todas las dificultades y limitaciones han trabajado para que la construcción de otro mundo mejor sea posible.

Con lo visto hasta el momento, se hace necesario que la propia Educación para la Paz ya no sea entendida como sólo contenido educativo ni eje transversal, que aclaro son opciones que han permitido su desarrollo; pero viendo la existencia de todo ese recorrido teórico-práctico, lo que debemos de intentar crear es un *sistema educativo para la paz*. En este sistema educativo la construcción de la paz será el elemento central donde girarán todas las disciplinas educativas. Es un reto hacerlo, pero para dar muestra de ello en el cuarto Capítulo se esbozará una propuesta de sistema educativo fundamentado en la paz.

Antes de llegar a la construcción del sistema educativo para la paz en El Salvador, se hace necesario conocer el tratamiento que se le ha dado en América Latina a la temática de Educación para la Paz, conociendo el contexto educativo donde ha surgido. Esta temática se tratará en el segundo Capítulo. Además de lo anterior para el tercer Capítulo se conocerá el tratamiento que se le ha dado a la Educación para la Paz al interior de El Salvador, en los diversos momentos de estructuración del sistema educativo.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La escuela pública se
confunde, así, con el propio
proyecto de la modernidad.
Es la institución moderna
por excelencia
Tomaz Tadeu da Silva
(1995: 273).

Introducción al capítulo

Luego de establecer cuales son los componentes de la Educación para la Paz en forma general y el desarrollo a una Pedagogía para la Paz, en este Capítulo se pretende construir una aproximación teórica de lo que es y ha sido la Educación para la Paz en el contexto Latinoamericano. Como antesala, se hace necesario ver en forma breve el contexto educativo donde este tipo de Educación tiene origen en América Latina. Este Capítulo dará lineamientos para la reconstrucción de la Educación para la Paz y la Educación en El Salvador en el próximo Capítulo.

Uno de los primeros puntos para tener en cuenta es que « [...] la educación pública latinoamericana tienen suficientes elementos en común entre sí como para justificar un

análisis genérico» (Torres, 2008: 214). Dichos elementos son los referentes a que la Educación como la conocemos, tiene su origen común en el colonialismo hispano-luso, con las independencias generalizadas se da paso a la idea Ilustrada y Liberal de la Educación, luego surge la concepción Modernizante, que se transforma en el proyecto Desarrollista, y de este proyecto se pasa a una metanarrativa educativa proveniente del Neoliberalismo que se infiltró en la mayoría de sistemas educativos latinoamericanos; en los cuales se están ideando nuevas formas de concebir los sistemas educativos desde un postneoliberalismo educativo promovido por las izquierdas latinoamericanas. Estos períodos componen en forma general el desarrollo de la Educación oficial Latinoamericana, los cuales retomaremos para el análisis en la primera parte de este Capítulo.

Se puede decir que en Latinoamérica, siguiendo las palabras de Tadeu da Silva (1995), la educación oficial es una corporificación de los principios de una visión excluyente machista, eurocéntrica, blanca y judeo-cristiano (Tadeu da Silva, 1995: 279). Promoviendo la

[...] *exclusión incluyente*¹⁰, esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones (Gentili, 2009: 33).

Por ende esta educación oficial es un medio que promueve la violencia cultural y simbólica «—la lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder—» (Gentili, 2009: 19), que se institucionaliza en la estructura espacio-tiempo material y comunicacional (Dussel y Caruso, 1999: 23) de la *Escuela Oficial* o conocida como *Escuela Pública* también, que ha tenido tres premisas fundamentales: «transmitir una cultura nacional común a las generaciones jóvenes, formar las actitudes de los nuevos obreros y alfabetizarlos para que supieran leer y escribir» (Fernández Herrería y Carmona, 2009: 49).

¹⁰ Énfasis en cursivas del original.

A pesar que la idea principal de la educación moderna es la homogenización de la fuerza de trabajo, su desarrollo al interior de América Latina, bajo la idea de desigualdad estructural ha desembocado en la apertura de brechas sociales que se ensanchan cada vez más polarizando las condiciones sociales. «Se llega a la conclusión de que en América Latina la escuela acentúa la polarización social, concentra sus servicios –de tipo educativo y no educativo– en una élite, [...] Por el solo hecho de existir, tiende a fomentar un clima de violencia» (Illich, 1974: 12). El cual se debe de transformar.

¿Cuál es el fundamento de esta Escuela Pública? Las ideologías mayormente definidas y aceptadas a lo largo del tiempo han sido: 1) « [...] el ideario de la Ilustración benefició la ampliación de los servicios educativos en pre-escolar, primaria, secundaria y universidad, generando una expansión educativa de envergadura» (Torres, 2008: 207), 2) la aceptación de «la educación como factor de progreso ha sido el lema constante en los discursos latinoamericanos desde el siglo pasado hasta el día de hoy» (Bello, 1998: 64), 3) « [...] el “mito liberal”: la convicción de que las escuelas son una panacea para la integración social» (Illich, 1974: 14), y más recientemente, 4) la irrupción del Neoliberalismo como filosofía estructuradora de la educación latinoamericana, la cual institucionalizó la *pedagogía de la exclusión* (Gadotti, 2003: 394). Todo lo cual se profundizará en el primer apartado de este Capítulo.

En este sentido la Escuela Pública Latinoamericana, aparte de educar a hombres y mujeres, es también el espacio-tiempo, por excelencia, en donde se disputa en la cotidianidad la construcción de la institucionalidad de la Nación-Estado. La construcción ideológica que la estructura escolar transmite a hombres y mujeres en un periodo de su vida es de vital importancia para el Estado: *el Estado se hace en la Escuela*. Éste hecho puede ser para la transformación y progreso del Estado, o para mantener la estructura de exclusión y dominio de élites sobre las mayorías que se impulsa desde una *cultura de dominación*, la cual se fundamenta en ser machista, mestizo-criolla, blanca, hispanohablante, católica-evangélica y

heterosexista-normativa prioritariamente. Esta cultura dominante es una constante desde la época colonial hasta el momento actual. Sus formas de manifestación han sido variadas:

Reformas agrarias frustradas, promesas no mantenidas por los gobiernos, leyes-tenazas, el hambre como forma corriente de existencia, una educación que apunta a la formación de hábitos, históricamente sirven para destruir al hombre [y mujer] latinoamericano y no para lograr una distribución equitativa del esfuerzo y de la riqueza (Merani, 1983: 202).

Ante esta cultura dominadora de elites, que se manifiesta como *educación bancaria*, que Paulo Freire teoriza; debemos de reconocer que ha existido otra cultura: *la cultura de resistencia*, identificada prioritariamente como alternativa, diversa, masculina, indígena, trabajadora, organizada y desde hace un par de décadas atrás femenina y ecológica ; que surge desde las bases sociales ejecutada por los relegados/as históricos de los sistemas educativos, sociales, económicos, políticos y culturales.

Esta cultura de resistencia hizo que los indígenas se negaran a recibir el adoctrinamiento católico mediante la supuesta educación de los clérigos durante la colonia; las luchas constantes por los sectores marginados en acceder a los beneficios de la educación, pero sin perder su identidad; la estrategia de resistencia de *facto* del analfabetismo para impedir que los intereses de las élites se concretaran por medio de la educación Liberal, Modernizante o Desarrollista; los intereses populares de constituir Naciones-Estados pluriculturales y multilingüísticos; entre muchos más ejemplos nos dan muestra de esa resistencia organizada y espontánea ante la cultura de la dominación. Esta resistencia dio su fruto en la educación latinoamericana al constituirse la *Educación Popular*.

Dicho con otras palabras, significa que la educación debe responder al mundo de la libertad, al mundo concreto, no al mundo de la necesidad propio del pseudoconcreto de la alienación capitalista. La educación, el educador y el acto educativo, deben representar lo concreto, aquello que es, por que es más allá de la abstracción ideológicamente conceptualizada que lo concreto, el hombre en el mundo, puede ser recobrado y reconquistado (Merani, 1983: 22).

La Educación Popular es, más allá de una supuesta práctica educativa simple, una filosofía educativa que da sustento a una diversidad de acciones, prácticas, experiencias educativas fuera de la Escuela Oficial. Es una metanarrativa que los sectores populares, organizados y la sociedad civil hacen propio para sustentar sus propuestas alternativas de educación. Entre estas propuestas alternativas de Educación se encuentra la Educación para la Paz.

La Educación para la Paz en América Latina se nutre de toda la concepción de Educación Popular, la cual se puede decir tiene su base filosófica en la *Pedagogía de la Humanización*. Luego no hay que perder de vista que la puesta en marcha de Educación en Derechos Humanos ha dado aportes muy importantes en el contexto latinoamericano. Al mismo tiempo se han ido construyendo, en la práctica, unas finalidades propias muy claras y diferenciadas de la teoría general de Educación para la Paz vista en el Capítulo anterior. Además se cuenta con modalidades y metodologías educativas propias que responden al contexto particular latinoamericano.

Una aclaración necesaria para el lector, es que encontrará a lo largo de este Capítulo las siguientes expresiones: *América Latina, Latinoamérica, Nuestra América, subcontinente, nuestros países, nuestra región* entre otras expresiones, como conceptualizaciones referidas a las estructuras políticas de Estados originadas de las colonias hispano-lusa en el continente americano. Incluyéndose los intereses de los sectores populares y marginados en la historia de constitución de Estados Modernos, donde han estado presentes; aunque relegados en segundo plano. Las visiones indígenas, mestizas y la negritud ejemplifican la diversidad, el multilingüismo, la multiculturalidad y la plurinacionalidad que poseemos. Constituyéndose como paradoja la Idea de la *Modernidad criolla* en América Latina; la cual se manifiesta en la imposición de una Modernidad imitativa de Europa o Estados Unidos, bajo la premisa de una sola Nación homogenizadora: una lengua, una cultura oficial y una religión adentro de unas fronteras más o menos definidas por los intereses de grupos de poder locales y regionales.

«La escuela, el maestro, el saber, la infancia y el sistema educativo en general han alcanzado un alto grado de complejidad imposible de desagregar u organizar de forma completa» (Martínez Boom, 2009: 164). Debido a ello se advierte la falta de profundidad en el análisis de las experiencias educativas indígenas propiamente dichas, la condición diferenciadora del género en la educación, la educación de la segunda generación de inmigrantes europeos a Latino América y los afrolatinos; por la complejidad de los temas y la extensión analítica requerida para abordarlos.

Recuadro N° 2.1. Contenido del Capítulo Segundo

Introducción al capítulo

2.1 Violencia estructural institucionalizada: Educación en América Latina

2.1.1 Época colonial

a) Propuesta de cambio educativo en la Colonia: La Ilustración y la Reforma Borbónica

2.1.2 Época de las independencias

2.1.3 La modernización

2.1.4 Desarrollismo: planificación educativa, represión y autoritarismo

2.1.5 Reformas Educativas Neoliberales en América Latina

a) Sentidos de la Educación y el Estado: Descentralización

b) ¿Escuela Pública Vrs. Escuela Privada?

c) El rol docente

2.1.6 Apuesta por la equidad educativa: ¿Post-Neoliberalismo?

2.1.7 Nuevos escenarios de la Educación

2.2 Elementos de la Educación para la Paz en América Latina

2.2.1 La pedagogía de la humanización

2.2.2 Educación Popular en América Latina

2.2.3 Implicación de la Educación en Derechos Humanos

a) Conexiones entre Educación para la Paz y los Derechos Humanos

2.3 Propuestas de Educación para la Paz en América Latina

2.3.1 Paz en América Latina

2.3.2 Propuestas de Educación para la Paz

2.3.3 Principios

2.3.4 Metodología

2.3.5 Modalidad educativa

Recapitulación

2.1 Violencia estructural institucionalizada: Educación en América Latina

Antes de iniciar el análisis de la teoría que se ha construido de Educación para la Paz en América Latina, nos proponemos, como primer punto de partida, conocer el contexto donde se ha estructurado. Este contexto ha sido marcado por una *violencia estructural* que no se puede atribuir a un actor o actriz individualizable como responsable directo de la violencia sino que la misma está edificada dentro de la estructura social y se manifiesta como un poder de decisión desigual y, consecuentemente, con oportunidades de vida distintas para quienes son afectados por ella. En nuestro caso de estudio hablo de *institucionalizada*, ya que es por medio de la Educación y la Escuela como institución que este tipo de violencia se implanta, reproduce y recrea al interior de nuestra sociedades.

Debemos de tomar en cuenta que « [...] nuestra educación forma y conforma según las necesidades históricas del poder [...]» (Merani, 1983: 26), controlado por un grupo que se ha autoimpuesto todos los privilegios posibles desde la época colonial hasta el día de hoy; lo cual « [...] permite comprender las dimensiones del idiosincrático proceso de universalización del acceso a la escuela sin derecho a la educación que se ha producido en América Latina [...]» (Gentili, 2009: 41).

Así que nos hallamos ante unos sistemas educativos formales que se han consolidado para fomentar y perpetuar la violencia estructural que se diluye entre sus redes, pero se llega a manifestar por medio de las desigualdades e inequidades educativas. En donde «nuestra educación es una educación para la alienación» (Merani, 1983: 35) de las grandes mayorías, con lo cual « [...] la educación, que deja de ser formación del hombre para convertirse en dominio del hombre» (Merani, 1983: 64).

Esta situación es contradictoria. Si se aduce que la educación debe de conllevar al desarrollo de las plenas capacidades y potencialidades humanas, en América Latina ha servido para perpetuar una cultura hegemónica de dominación: euro-hispana-lusa, blanca, machista,

heteronormativa, sexista y católica-evangélica. Para ampliar más este fenómeno de dominación revisaremos brevemente algunos de los periodos de la educación en América Latina para luego comprender que la teoría de Educación para la Paz en el Continente Latinoamericano ha respondido al contexto donde ha surgido.

2.1.1 Época colonial

La Iberia vació sus lobos, rojos de deseo, enfiembrados ante la caza del indio, que era un festín de carne fresca. Volvieron las tribus bárbaras disfrazadas de hordas civilizadas. Todos los instintos primitivos aparecieron; no era el hombre, era el bruto ciego de sangre; era la bestia humana (Espino, 1996: 26).

En este período de tiempo se instauran las desigualdades e inequidades educativas como reflejo del proceso de colonización europea que se desarrollaba; al implementar una estructura social basada en estamentos (Ossenbach Sauter, 2001: 15) rígidos de la nobleza, el clero y la plebe extrapolados de la España medieval. Para crear « [...] un instrumento poderoso de control social por el que se sujetó la fuerza de trabajo» (Pearse, 2006: 325), de los indígenas que con el pasar de los años se convertirían en los campesinos contemporáneos. «La imposición de sus propios modelos por parte de los conquistadores se realizó violentando los estilos de vida de los aborígenes, quienes, de todos modos continuaron siendo partícipes de la historia [...]» (Weinberg, 1995: 23), aunque en un papel muy marginal por varios siglos.

El modelo de educación se desarrolló bajo el precepto de *aculturación* como sinónimo de educación, « [...] por la cerrada concepción eurocéntrica, o mejor hispanocéntrica» (Weinberg, 1995: 50), que se pretendió implantar. Era sustituir todo lo que antes existía por considerarlo de un nivel bajo.

«En la época colonial, la primaria se reducía a enseñar a leer, escribir y contar, y a aprender doctrina cristiana. Los libros de texto utilizados eran, esencialmente, la cartilla y el catón, y algún catecismo» (Molina Jiménez, 2007: 14). Aunque este proceso en palabras se entiende fácil, en la práctica conllevó una serie de dificultades para implementarse. Por una parte existían resistencia en diferentes formas manifestadas por los indígenas para acoplarse a

los sistemas europeos; y por otro lado existía un desprecio hacia los indígenas por parte de los europeos en su gran mayoría. Planteándose [...] un desafío para el invasor que debe incorporarlos a los suyos; se convierten de este modo, en la piedra de toque de una flagrante contradicción: por una parte se les niega autonomía y por la otra tampoco son eficaces y totalmente asimilados (Weinberg, 1995: 23).

Los objetivos de la educación eran asimismo dictados por esas clases dominantes convirtiéndose la escuela en un instrumento de represión y tiranía. El régimen que privaba en el ámbito escolar era drástico y cruel, inspirándose no pocas veces en el precepto medieval de que “la letra con sangre entra” (González Orellana, 2007: 60).

Aparte de la colonización territorial, también se debe de ver el interés religioso de la Iglesia católica. Debilitada en cierto sentido por los reformistas luteranos y el surgimiento de los protestantes, la Iglesia católica debe de haber visto con beneplácito que un reino europeo cristiano obediente fuera el que descubriera nuevas tierras y seres humanos para expandir la fe católica y la influencia política-económica de la Iglesia católica.

Es por ello que la educación de las mayorías indígenas es encomendada a diversas órdenes religiosas. Por ejemplo, la Compañía de Jesús « [...] su enseñanza elemental se confundía con su función catequística y en los pocos colegios existentes el propósito era reclutar sus propios cuadros» (Weinberg, 1995: 80), para incrementar la expansión de la fe y la influencia política. «La educación fue concebida para preparar a las clases superiores destinadas a ocupar puestos de dirección con arreglo a las necesidades de la colonia. No era necesario educar a los indios ya que para trabajar en las minas, en el campo o en otro tipo de trabajos donde se requería la fuerza física, otro tipo de saber no era necesario» (Alvear, 2002: 6).

El modelo educativo que se estimuló fue el extraído de la Escolástica medieval representado de forma suprema en la clase catedralicia; en donde un religioso de diferente nivel era quien dirigía la clase y los estudiantes hombres seguían y repetían al pie de la letra

las lecciones, que en la época se dictaban en latín. Pero con el pasar del tiempo este modelo tuvo una serie de variantes, sobretodo cuando se dio cierto incremento de estudiantes.

Las desigualdades educativas son seriamente visibles al tener en cuenta que no se fundaron ningún tipo de escuela en los primeros lustros de la conquista española en tierras americanas. La educación era un servicio exclusivo a peninsulares y criollos que podían acceder a ella sólo en la península Ibérica.

Los grupos mestizos y masas indígenas permanecieron en general al margen de la cultura: las clases dominantes no encontraban ninguna razón para instruir a sus explotados, ya que según su concepción la culturización en nada mejoraría los trabajos de la tierra, de las minas o las actividades derivadas del comercio, por el contrario, la mayor parte de veces se oponían a que los indios se culturizaran (González Orellana, 2007: 60).

Aunque existieron excepciones respecto al acceso de la educación a la nobleza indígena (Weinberg, 1995: 59-60, 66), por intereses políticos de parte de los españoles. Principalmente en las regiones de los imperios Azteca e Inca; y los diversos Reinos Mayas, en donde los hijos de los principales jefes de cada región accedían a estudios elementales en conjunto con los hijos de los peninsulares y criollos. Aunque la educación superior continuó siendo una barrera difícil de traspasar para los pertenecientes de los pueblos y naciones originarias.

Con el correr del tiempo fue necesaria la instauración de escuelas a lo largo y ancho de las tierras americanas. Pero estas escuelas siguieron manteniendo el proceso de desigualdad de los años anteriores debido a que solo podían acceder a ellas criollos españoles. «Las primeras instituciones educativas en el Nuevo Mundo estuvieron bajo el control religioso. La educación se estratifica por razas: la educación para los blancos, los mestizos, los criollos, los indígenas y los negros. Tal estratificación genera un conflicto permanente entre los diferentes grupos que se agudiza al paso de los años» (Alvear, 2002: 3). En algunos casos en provincias alejadas de estos establecimientos educativos, incluso a criollos se les negaba el acceso a la educación, como el caso de la Intendencia de San Salvador la cual estaba adscrita a la Capitanía General de Guatemala, tema que se ampliará en el siguiente Capítulo.

Respecto a las inequidades educativas que se inician en ésta época se relacionan al trato que se le dio a indígenas, mestizos y negros en el no acceso a una educación más allá de la lectura-escritura rudimentaria y el catecismo obligatorio. Recordemos que las intenciones de la colonización se encubrieron en la expansión de la fe católica y la civilización. Para ello la educación de las amplias mayorías indígenas era una condición necesaria, lo que también ocurrió cuando aparecieron los mestizos. Pero una verdadera educación nunca se llevó a cabo. A lo sumo se catequizó en la fe católica a indígenas y mestizos. Un caso particular es el de los esclavos traídos de África que por su condición de esclavos estaban excluidos de todo proceso educativo. Por ejemplo, «Cuba recibió la influencia del sistema educativo prevaleciente en España en esa época, que priorizaba la superación cultural de la nobleza, el clero y los funcionarios intermedios. Por esa razón se desarrollaron con mayor celeridad los niveles medio y superior, mientras que la enseñanza elemental quedó rezagada» (Álvarez Figueroa, 1997: 117).

En este sentido las inequidades educativas se determinan por las condiciones *raciales* que se concebían en esa época. No obstante hay que aclarar que existen más implicaciones que las supuestas raciales en todo este proceso. Es así que las inequidades incluyen una serie de relaciones de subordinación y de poder; se instauran, por decirlo así, *estamentos* sociales; se dan las primeras divisiones entre urbanidad y ruralidad; las diferencias culturales son evidentemente rechazadas por la cultura hispánica hegemónica que se estaba implantando.

Una clara manifestación de este proceso de violencia estructural por medio de la educación ocurre en los contextos indígenas donde lo poco que se enseñaba, catequización principalmente, no se hacía en la lengua autóctona de sus pobladores, sino que se hacía por medio de la lengua dominante español o portugués, situación que se mantiene muy presente hasta nuestros días (Gallegos, 2005: 23; Comboni y otros, 2005: 182).

a) Propuesta de cambio educativo en la Colonia: La Ilustración y la Reforma Borbónica

La Colonización luego de tres siglos da muestras de cambios. Estos cambios obedecen principalmente a la ascensión de una conciencia de clase social con fuertes intereses políticos y económicos que el sistema colonial no les daba ninguna concesión: *los criollos*. Nos centraremos en el ámbito educativo como una de las principales demandas de los criollos al sistema colonial.

Los criollos, españoles nacidos en tierras coloniales, tenían concesiones de derechos mucho mayores que los otros grupos sociales: mestizos, indígenas o negros; pero estaban por debajo de los peninsulares. Esta situación hacía que los puestos de conducción política y económica estaban en manos de los peninsulares; españoles nacidos en la Península Ibérica que se delegaban por orden real ocupar un cargo específico en la colonia, otorgando grados de tercer o cuarto nivel de conducción a los criollos, inclusive en la iglesia Católica. Ante estas situaciones la educación no era la excepción.

La educación de los criollos si bien era cierto podían y tenían el derecho de acceder hasta la universidad; pero esta educación no les daba el derecho de poder acceder a los puestos de conducción de las colonias, incluso de las regiones donde vivían. Esta educación estratificada por razas generó un conflicto permanente (Alvear, 2002: 3), que contribuiría a promover en los movimientos de independencias; los cuales se nutren de una teoría que emanó de Francia, el rival político y económico más próximo de España: La Ilustración.

La Ilustración como corriente política-social, que se expandió por medio de la Revolución Francesa, procuraba eliminar las insuficiencias de la sociedad existente en ese momento, modificar las costumbres, la política, el género de vida, entre otros ámbitos; difundiendo las ideas del bien, de la justicia, los conocimientos científicos. Para lograr este propósito se luchó férreamente contra el Estado Feudal y el dogmatismo religioso (Rosental y Ludin, 1971: 234). Esta concepción fue la que los criollos, los cuales la conocieron en las

universidades de la época, retomaron como estructura doctrinaria que sustentaba sus intereses de clase; tomando como bandera de lucha: la Igualdad, Fraternidad y Libertad.

Respecto a la educación, «la población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración que sostiene que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí misma» (Torres, 2008: 210). Es así que se difunde que la educación es un bien al cual deben acceder todas las personas; hecho que con el régimen colonial no se daba. Con este argumento los criollos crearon simpatía en los estamentos de los mestizos y posiblemente en algunos sectores indígenas que también deseaban un cambio del sistema colonial. «La educación es vista en este período histórico, como una necesidad de todos los individuos, que trae progreso, felicidad colectiva y bienestar individual» (Alvear, 2002: 7).

Las ideas de la Ilustración, aunque en teoría motivan a muchas acciones de transformación, en la práctica se fueron diluyendo. Esta situación que aconteció en las colonias hispanas se puede catalogar como *ilustración criolla*. Luego de las independencias la Ilustración se convierte en un mito. En este sentido podemos decir que se constituyó *otra Ilustración*. Para esta manifestación de la Ilustración en América Latina, Guillermo Céspedes del Castillo (en Alvear, 2002), nos brinda una detallada descripción:

"Ilustración moderada, ecléctica y, hasta 1808, ciertamente conservadora; se aceptan los principios de la Ilustración en los aspectos intelectuales, científicos y económicos, pero no en el político: las ideas de democracia, soberanía popular, anticlericalismo radical y sistemático son rechazadas [...]" (Alvear, 2002: 9-10).

En discurso se promulgan cambios estructurales en todos los sentidos del régimen, pero en la práctica el gran cambio que se dio fue la llegada al poder económico, social y político de los criollos a los nuevos Estados-Nación que surgieron en la época posterior. En otras palabras, sólo hubo una sustitución de los administradores coloniales, incluso se puede decir que fue una *modernización colonial*, que aceleró los procesos de independencia en Latinoamérica. Dejando a los demás sectores sin acceso a los beneficios que se pregonaban antes de las independencias por los criollos.

Antes que sucedieran las independencias, hay que mencionar la promoción de ciertos cambios en el sistema colonial, incluyendo la educación. Uno de estas propuestas fueron las Reformas Borbónicas entre los años 1759 a 1788, cuando asume la corona de España Carlos III. Las reformas estaban impulsadas en un *despotismo ilustrado*, lo cual promovió un enfrentamiento con los privilegios de los nobles y el clero. Su más importante acción en las colonias Latinoamericanas fue la liberación del comercio. Respecto a la educación «Aunque las reformas borbónicas procuraron promover una enseñanza ligeramente más secular y orientada a identificar a la población con la monarquía, tal esfuerzo no llegó muy lejos» (Molina Jiménez, 2007: 14). Además la expulsión de los jesuitas de las colonias, principal orden religiosa al servicio de la educación en la colonia, los insipientes sistemas educativos se vieron afectados en este sentido. Las reformas borbónicas no fueron lo suficientemente fuertes para minimizar los intereses de clase de los criollos.

Otro hecho importante fueron las Cortes de Cádiz, donde se promulgó la primera Constitución Española. Referente a la Constitución en las colonias tuvo un impacto en la creación de centros escolares a diferentes niveles y en especial en el superior. La educación superior se vio más beneficiada por los intereses de clase de los criollos liberales, orientado principalmente a la formación de nuevos profesionales de su clase. Como ejemplo se puede mencionar la creación de la Universidad de León en Nicaragua en 1812, que daba la oportunidad de acceder a estudios superiores a la parte paracentral y sur de la Capitanía General de Guatemala, actuales territorios de Honduras, Nicaragua y Costa Rica.

En esta misma época de las Cortes de Cádiz, se promueve la creación de Sociedades Económicas Patrióticas y de Amigos del País, como una forma de controlar el descontento en las colonias. «El desarrollo de este modelo consistía, más que nada, en modernizar la enseñanza para adaptar a las clases sociales de acuerdo a los cambios políticos, económicos y sociales» (Alvear, 2002: 8).

En forma general tanto las reformas borbónicas y las Cortes de Cádiz fueron acciones realizadas fuera de tiempo. En estructura, ambas respondieron a los intereses de la monarquía, los nobles y el clero de mantener el control económico, político y religioso; aunque promovieron ciertas concesiones para mantener su poder. Pero los intereses de clase de los criollos liberales se habían consolidado en tres siglos de régimen colonial y no estaban dispuestos a abandonar sus peticiones. Ambos proyectos reformistas de alguna forma retrasaron las independencias algunos años.

Ante estos procesos de las revoluciones burguesas en Europa y Criollas en las colonias hispanas, en el ámbito pedagógico también existían movimientos de cambios en los modelos educativos que tendrán incidencia en la nueva etapa de la Modernidad que la humanidad empezaba a transitar. Esta influencia pedagógica se dio por el lado de la Reforma Religiosa que desembocó en los protestantes y sus diversas manifestaciones. Para el caso Juan Amos Comenio, creador de la Didáctica, en un sentido realista, científico y también iniciador en parte de la Pedagogía Moderna (Aldana, 2007: 204), presenta una visión diferente en el modelo educativo en donde traslada el centro de atención del docente (Escolástica), al estudiante (Aldana, 2007: 205). « [...] Comenio se basó en cómo la centralidad de la prédica podía ser trasladada a las formas de comunicación del aula, existió también una pedagogía que acentuó la otra cara del poder pastoral, la atención a cada individuo (*Singulatim*)» (Dussel y Caruso, 1999: 65). Aunque se daba importancia al estudiante, esta importación era estimulada por el interés de controlar los propios instintos del estudiante, ya no de una forma impuesta desde el exterior, sino que ahora era por la *propia voluntad* del estudiante.

Es así damos un paso de la Escolástica, método educativo que intentaba enseñar y demostrar concordancia entre la razón y la fe católica (Aldana, 2007: 192); al *Método Global*. En donde, « [...] La Salle produjo una síntesis en la cual la obediencia grupal y la individual se combinaban, no haciendo una mezcla de métodos, sino dándole la primacía al método global, y por lo tanto, al grupo como interlocutor» (Dussel y Caruso, 1999: 79). El método

global es lo que conocemos contemporáneamente como el método tradicional o con palabras de Freire: *la educación bancaria*. Aunque en discurso existía una intención de romper con la Escolástica, en síntesis lo que se produjo fue una tímida ruptura con la doctrina religiosa al interior de la escuela, que fue traspasada a la influencia del Estado secular moderno que se estaba constituyendo; pero la centralidad del docente en el espacio-tiempo del aula se mantuvo; con la excepción de que ahora era laico en discurso.

La Educación no da cambios estructurales para la ampliación de sus beneficios a los sectores menos favorecidos. Todo lo contrario, con las acciones de Comenio, no pasó de ser buenas intenciones, y con La Salle se instituye un método que no se distancia mucho de la Escolástica.

Entre estos momentos de revoluciones y cambios; en conjunto con todas las desigualdades e inequidades coloniales se dan los movimientos de independencia criollos liberales, y conservadores en algunos casos, ante la metrópoli Ibérica. Como se verá en el siguiente apartado, esa invocación sólo se hizo para luchar contra la metrópoli. Acabada esta fase las clases populares fueron rotundamente olvidadas por los nuevos sectores dominantes, provenientes de los criollos, españoles nacidos en América.

2.1.2 Época de las independencias

De la ilustración criolla se pasó a dos corrientes de pensamiento que tienen el mismo origen: Liberales y Conservadores; las cuales de acuerdo a las circunstancias eran opuestas entre sí o sus interlocutores cambiaban de posición a su conveniencia. Estas dos corrientes tendrán una preponderancia en todo el proceso de independencias, luchas internas y la propia estructuración de los Estados que surgen en este momento para la « [...] homogenización republicana de la diversidad » (Rojas, 2009: 13).

Con la creación de los nuevos Estados Nación a lo largo y ancho de toda América Latina, no fue un proceso fácil. Se dio al interior de toda la región una reconfiguración del poder interno en cada Estado y entre Estados. Al interior de los Estados las luchas internas

entre conservadores y liberales para determinar los sistemas de gobiernos; y entre Estados la delimitación de fronteras nacionales, fueron una especie de parámetros de consolidación de las nuevas estructuras Estatales.

Cuadro N° 2.1. Liberales y Conservadores

(Escamilla, 1990: 100; Weinberg, 1995: 50; Parra y otros, 1984: 45. Elaboración propia)

Descriptor	Liberales	Conservadores
<i>Ideología</i>	Antiespañoles y antiindígenas, con su visión a la Europa que la Revolución Industrial y Agrícola estaba modificando.	Concepción monárquica y jerárquica de la colonia. Relegaban al indígena y al negro.
<i>Económico</i>	Una sociedad que intenta apoyarse en la empresa privada y el desarrollo estratificador de las clases medias.	Una sociedad basada en la hacienda y la concentración del poder en manos de una alta clase social.
<i>Estado</i>	Libertador y flexible, reflejo de una sociedad soberana, teóricamente laica y en vías de auto-suficiencia.	Centralizador, fuente de los procesos de desarrollo y reflejo de una sociedad ordenada y temerosa de Dios.
<i>Educación</i>	En materia educativa ambos movimientos son consecuentes con su filosofía. Liberales y conservadores reconocen el valor de la educación, pero no se esfuerzan mucho por programarla como preocupación prioritaria. El caso excepcional es Uruguay (1885), que dirigida por una concepción democrática la educación acentuaba una tendencia a la participación e inclusión social.	

La lucha interna de los nuevos Estados, adquirieron una condición de corte Liberal o Conservadora en su estructura interna, con la aclaración «[...] que ninguno de los bandos tenía en la realidad, una ideología política sino sólo intereses económicos y de poder» (Melgar Brizuela, 2004: 68); con lo cual se da un proceso de ruptura con la metrópoli española; pero se continúa con las relaciones de poder colonial, sólo que ahora los criollos eran los que sometían a las amplías mayorías. Por la falta de un proyecto político propio las élites criollas intentan a lo largo de este periodo y el siguiente, de modernización, en asemejarse a las metrópolis europeas de la Revolución Industrial en todos los sentidos.

Las revoluciones de América Latina corrieron al margen de las masas, que fueron instrumentalizadas en igual o en mayor medida que durante la colonia. Los líderes de Latinoamérica eran españoles o portugueses que se rebelaban contra el monopolio económico de las oligarquías peninsulares. Con ello vino la independencia, después las guerras civiles, momentos cuando el indio, el negro, el mestizo y el mulato, fueron defraudados históricamente y siendo pueblo, antes como ahora, todos perdieron (Merani, 1983: 50-51).

Ni liberales ni conservadores atinaron en una verdadera educación a las amplias mayorías de la población. «Los conservadores defendían que la educación siguiera siendo tarea de la Iglesia, puesto que sólo así se podría mantener el orden. Los liberales, por su parte, consideraban que el Estado debía tomar las riendas y reorganizarla» (Alvear, 2002: 13). Para los Liberales «la estrategia era simple: centralizar, unir, relacionar, comunicar y defender la educación como una sola pieza» (Martínez Boom, 2009: 169). En mayor medida, como se comprueba en el desarrollo histórico de ésta época, los liberales incidieron principalmente en la estructuración de los estados latinoamericanos, por ello su pensamiento educativo es el más evidente, aunque coexistieron experiencias eclécticas y mixtas referente a la educación.

El mayor logro de los Liberales, si se le puede llamar así, fue su incidencia en la reducción del papel de la Iglesia católica en la educación; siguiendo los ideales de la Ilustración en este aspecto, donde «[...] la mayoría creía que la razón es la capacidad humana fundamental, y que habilita al ser humano para pensar y actuar correctamente» (Dussel y Caruso, 1999: 92), y no sólo siguiendo el doctrinario religioso de la Iglesia católica. Un claro ejemplo de ello se podrá apreciar en el siguiente Capítulo en el apartado *Educación después de la Independencia hasta inicios del siglo XX en El Salvador*, en donde se aborda la concepción emergente educativa del Liberalismo promovida por los militares.

Simón Rodríguez desde una concepción liberal, maestro de Simón Bolívar, consideraba que «[...] se necesitaba una educación en la que se enseñaran los derechos y deberes a los ciudadanos, una educación corporal, enseñanza del trabajo y una educación científica que se desarrollara el pensamiento analítico» (Alvear, 2002: 14). Una propuesta de Educación Integral, desligándose la educación escolástica y aculturación de la colonización, que en esta época se cuestiona su validez como concepciones para la nueva escuela pública que surgiría en América Latina. No obstante, «la asistencia a clase sustituyó la tradicional reverencia al cura. La conversión a la nación por medio del adoctrinamiento escolar, sustituyó la incorporación a la colonia por medio de la catequesis» (Illich, 1974: 14).

Los liberales en la educación latinoamericana en ésta época proponía una « [...] secularización de la vida en general, con sus consecuencias evidentes sobre la sociedad y la administración; diversificación productiva; actualización cultural y educativa» (Weinberg, 1995: 83, 87-88). Los logros de la *Ilustración Criolla* en América Latina fue una modernización de la colonia; pero no proveyó mayores cambios estructurales. En este sentido Having menciona que « [...] “la educación [...] fiel reflejo de la sociedad donde se impartía, permaneció esencialmente aristócrata, confinada a una clase selecta: los criollos, españoles y mestizos de clase alta” (Weinberg, 1995: 57). Aunque en el discurso educativo predicada otra situación de inclusión social.

La Ilustración Criolla se mezcló con el pensamiento Liberal que empezó a circular en el siglo XIX. En esencia/apariencia promovió, a la educación como medio de igualdad social y acceso a los beneficios sociales. « [...] El ideario liberal en educación: obligatoriedad, centralización y, en algunos casos, gratuidad y laicidad» (Dussel y Caruso, 1999: 93), es el discurso que ocuparon los nuevos administradores para hacer creer que «los hombres no nacen iguales, pero son hechos iguales por medio de la gestación de “el Alma Mater”» (Illich, 1974: 54), en otras palabras la educación era la forma en que la igualdad social se podía implantar. Creando de esta forma *el mito liberal de la educación* (Merani, 1983), ya que nunca se llegó a concretar como educación popular, y en vez de ser un medio de igualdad y ascenso social se convirtió en otra forma de discriminación social y acentuación de las diferencias.

Es así que la educación sigue siendo un servicio al que muy pocos acceden. La violencia cultural se institucionaliza en esta época. En los momentos previos a la independencia se justificaba esta misma por los criollos aduciendo que las metrópolis absorbían todos los recursos y que por ello la implantación de escuelas y otros servicios no se daba a las colonias. Pero una vez llegando al poder de los nuevos Estados, las élites criollas se desentendieron de sus planteamientos anteriores. Para el caso en Costa Rica,

Hacia la década de 1860, parece haberse iniciado un cambio que se revelaría decisivo a futuro en el sistema educativo: el desarrollo de una educación cualitativamente diferenciada, que beneficiaba principalmente a las familias acomodadas de las ciudades principales. En 1861, según el ministro Iglesias, “cada ciudad, cabecera de Provincia tiene una escuela central, más concurrida, mejor dotada y organizada que las de las villas y barrios. En esta Capital hay dos escuelas de esta clase. La instrucción que en ellas se recibe, comprende no solo lectura, escritura, doctrina cristiana y lecciones de moral, sino también Aritmética y principios de Gramática Castellana” (*Gaceta Oficial*, 21 de junio de 1861) (Molina Jiménez, 2007: 15).

Dan inicio de esta forma a procesos de violencia estructural y cultural institucionalizados por los Estados emergentes. «El verdadero azote, el que impedía y aún impide cualquier libertad y toda posibilidad de verdadera educación a las masas latinoamericanas fue, como lo es hoy en día, las burguesías locales» (Merani, 1983: 52). Que en su afán de consolidación y progreso individual, lo hicieron a costa de las amplias capas sociales absorbiendo los recursos que se debían distribuir equitativamente, práctica que hasta el día de hoy continúa.

«Sin embargo, la institucionalización de los sistemas escolares contribuyó muy lentamente al incremento de los índices de alfabetización en toda el área iberoamericana [...]» (Ossenbach Sauter, 2001: 23). Esta situación se debió al acceso limitado que los sistemas educativos posibilitaban a la población en general. Aunque se trató en esta etapa de una masificación de la educación elemental por medio de la metodología inglesa *lancasteriana*. Esta metodología

[...] permitía impartir educación primaria a un millar de niños simultáneamente con el empleo de un único maestro, auxiliado en sus tareas por los alumnos más aventajados como monitores, y apelando a campanillas y silbatos que convertían el aula en algo demasiado semejante a un cuartel, con su régimen militarizado y su rígida disciplina (Weinberg, 1995: 108).

La ideología militarizada, producto de la idea de que por la fuerza militar se construyen las naciones, es un factor que se mantendrá por más de un siglo. La cual se acentúa más en las décadas del desarrollismo que se conjuntaron con las dictaduras militares en el

siglo XX. La visión del militarismo pedagógico es el adoctrinar y controlar a los individuos, hacer que sus emociones se transformen por medio del raciocinio y que la disciplina estricta debía prevalecer ante el desorden;

[...] y por eso el aula se conformó como un espacio donde se produce una militarización particular. Sin embargo, los ejércitos –que aún no eran las formaciones disciplinadas y uniformizadas que conocemos ahora– no eran el único modelo para pensar en cómo gobernar un grupo. Las tradiciones religiosas proporcionaban otro modelo que inspiró a muchos pedagogos cuando éstos se preguntaron cómo debía organizarse un aula: el pastorado (Dussel y Caruso, 1999: 53).

Es así que la concepción doctrinaria impuesta por la iglesia católica se diluyó entre las rendijas liberales y la metodología militarizada, amalgamada en una filosofía educativa elitista eurocéntrica institucionalizada son los elementos fundacionales de los sistemas educativos en América Latina. «La escuela era el umbral por donde las clases pobres de la población podían acceder a la cultura y a la civilización, y aunque la instrucción pública se extiende a diversos sectores, los contenidos pedagógicos estaban muy lejanos de la realidad de los sujetos sociales» (Alvear, 2002: 20).

La educación, en América Latina, como tal ha sido vista siempre con recelo y cierto temor por las elites opresoras. Debido a que por muy poco que se eduque, las personas en general comienzan a reflexionar sobre las condiciones materiales y espirituales negadas en sus vidas, puede ser el punto de inicio de la exigencia de esas transformaciones y derechos. Tal como se vio en las décadas de 1960 y 1970 en todo el subcontinente latinoamericano.

Es así que la educación jugó un papel de selección y formación de élites (Ossenbach Sauter, 2001: 17) que eran necesarias para administrar la *cosa pública*, del Estado liberal-democrático (Torres, 2008: 213), que se intentaba instaurar. «La enseñanza secundaria pública se erigió en una importante vía para la creación de nuevas élites nacionales y provinciales, y contribuyó a la formación de las clases medias urbanas» (Ossenbach Sauter, 2001: 21). Convirtiendo a « [...] la educación como un vehículo de afianzamiento de la autoridad » (Weinberg, 1995: 87), legitimando exclusivamente a un sector de la sociedad: los criollos.

Cabe destacar este hecho por medio de las palabras del Ministro Jorge Volio, en el segundo gobierno de Castro Madriz en Costa Rica,

[...] formuló una primera crítica porque la educación universitaria y la secundaria, niveles cuyo acceso estaba casi exclusivamente limitado a los hijos e hijas de los pudientes, recibían fondos públicos. Según Volio, “por un contraste inexplicable la educación profesional que la Universidad está en buen pie y no se puede negar que progresa, o al menos, tiene los medios para conservarse y perfeccionarse. Es decir, negamos lo estrictamente necesario a las masas y concedemos hasta el lujo de las ciencias a unos pocos. Bueno sería uno y otro” (González Flores, 1978) (Molina Jiménez, 2007: 28).

Aunque existían universidades previas al establecimiento de la Independencia (Universidad de León, Lima, Antigua Guatemala, México, San Felipe, La Habana, Dominicana, entre otras); la creación de universidades nacionales fue una prioridad para los nuevos Estados, para la formación de las élites nacionales (Ossenbach Sauter, 2001: 17; Weinberg, 1995: 87).

Este proceso de establecimiento de nuevas universidades fue un proceso difícil debido a la influencia tradicional de sus estructuras y concepciones.

Tratábase, por tanto, de una cultura impuesta por sus contenidos (celosamente resguardados éstos por la ortodoxia religiosa), por sus procedimientos (protegidos por una legislación minuciosa de inspiración salamantina) y por sus formas exteriores (que la tradición consolidaba y revestía de un complejo y costoso tejido ceremonial). Todo esto contribuía, una vez más, a distanciar la institución universitaria del resto de la población reafirmando el papel de la educación formal como legitimadora de una sociedad rígidamente estratificada (Weinberg, 1995: 76).

En tal contexto de instrucción, no de educación, los sistemas educativos adquieren roles de creación de imaginarios sociales que tiendan a unificar y consolidar los nuevos Estados-Nación. A falta de medios de comunicación masivos en esta época « [...] los sistemas escolares se convirtieron en agentes de difusión de los valores nacionales que deberían contribuir a la integración de la sociedad entorno a un imaginario común» (Ossenbach Sauter, 2001: 15), que los diferenciara de los otros Estados-Nación que emergían de un origen compartido de colonialismo. He ahí un punto que hasta el día de hoy persiste. ¿Cómo se puede

hablar de integración latinoamericana, si muchos de los contenidos educativos formales acentúan las diferencias y no las similitudes entre los Estados y pueblos que los componen? Esta situación debe transformarse si se desea verdaderamente una integración en todos los ámbitos de vida de los pueblos latinoamericanos. Porque de lo contrario se pueden llegar a dar procesos de integración solamente en las áreas económicas, siendo de esta forma una integración restringida.

No ocurrieron manifestaciones en el sentido de llevar la educación para las amplias mayorías indígenas, mestizas y rurales. Por el contrario prevaleció « [...] un enfoque que insistía en una escolaridad diferenciada según el origen social y espacial (urbano o rural)» (Molina Jiménez, 2007: 66). Con lo cual, « [...] el peso específico de la población indígena y las barreras para su incorporación a la sociedad “nacional” [...] » (Ossenbach Sauter, 2001: 21); como proyecto filosófico, político, social, económico, y cultural de inclusión se distancia diametralmente del proyecto político (condiciones materiales y espirituales) que los criollos estaban impulsando en ese momento. Es así « [...] en la práctica había quedado excluida o eliminada de las medidas políticas y sociales a lo largo del siglo XIX » (Ossenbach Sauter, 2001: 33); referente a los Derechos de los Pueblos Originarios. Y en el tema que estamos haciendo referencia a la Educación en su propias lenguas, valores y cosmovisiones.

La Educación sin distinción de origen social es un tema que aparece en los procesos de independencia en Latinoamérica, de una importancia teórica relevante; pero que no se llega a generalizar en la práctica. «Más aún, la educación en todos sus niveles se convirtió, paulatinamente, en un importante factor de diferenciación social que se sumaba a los muchos ya existentes» (Weinberg, 1995: 76). A todo ello « [...] se sumó una importante diferencia de enfoque entre los políticos que estaban interesados en promover la mejor educación popular posible con el fin de preparar a los ciudadanos del futuro, y aquellos otros que abogaban por una enseñanza mínima para no correr el riesgo de restar brazos a la agricultura» (Molina Jiménez, 2007: 31), en donde considero esta segunda vertiente tomó mayor eco en las élites

Latinoamericanas, a pesar de que muchas de ellas se consideraban liberales. Lo que se reforzó fue una ambivalencia de los sistemas educativos nacientes poseedores de dos caras: una –muy oculta y pobre– para los indígenas-campesinos del área rural y otra –visible y estructurada– para los pobladores de áreas urbanas (Pearse, 2006: 325). Las desigualdades e inequidades se profundizan. Este proceso de descuido y desatención educativa estatal se mantiene aun en nuestra época en muchas regiones rurales (Weinberg, 1995: 127).

2.1.3 La modernización

Luego de procesos virulentos internos y externos de los Estados nacientes, tras encontrar un puesto en la cadena comercial internacional de proveedores de materias primas, los ingresos económicos que en una gran mayoría se quedaron en pocas manos, se da un inicio, si lo podemos caracterizar así, un proceso de modernización en América Latina. Este proceso repercutió en la consolidación de la ideología Liberal en el doctrinario de la gran mayoría de los Estados Latinoamericanos. El pensamiento Liberal tenía especial interés en las reformas educativas, sobre todo en separar la doctrina religiosa de los sistemas educativos y consolidar al Estado el monopolio de la Educación. El concepto que aparece en este momento es la: Educación Pública o la Escuela Pública:

La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la modernidad y del iluminismo. Corporifica las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social. La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad y política. No sólo resume esos principios, propósitos e impulsos: es la institución encargada de transmitirlos, de hacerlos generalizados, de conseguir que sean parte del sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela pública se confunde, así con el propio proyecto de la modernidad. Es la institución moderna por excelencia (Tadeu da Silva, 1995: 273).

Esta modernización estuvo marcada por el desarrollo agrícola, la urbanización a gran escala, por el segundo proceso de migraciones de europeos y otros grupos humanos a las

Américas y los incentivos para fomentar la industria en algunos países latinoamericanos. Lo cual se tradujo en el «nacionalismo económico» (Ossenbach Sauter, 2001: 33).

El nacionalismo económico y la modernización de los Estados Latinoamericanos implicaron para la educación Latinoamericana, el surgimiento de la expansión de la *educación básica* como elemento unificador de la nación y motor económico de las sociedades, en donde «el sueño modernista se traduce en el ideal emancipatorio de la razón» (Ogiba, 1995: 258). Esta educación contenía al mismo tiempo la idea de gratuita, obligatoria y laica. Es así que una de las principales acciones era llevar los conocimientos básicos a toda la población, con lo cual personas e individuos podían acceder a mejorar sus condiciones de vida. Y por ende ayudar al progreso de la nación completa.

En las tres primeras décadas del siglo XX, los gobiernos nacionalistas populares que alcanzaron el poder realizaron reformas educativas en contraposición con el modelo liberal-oligárquico instalado en el continente. Para estos gobiernos el "pueblo" era el destinatario de la educación. Los sistemas se extendieron, y se introdujeron modalidades tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la educación extraescolar (Alvear, 2002: 27).

La educación comienza a ser medio de discriminación en la población. «Aunque la cobertura de la educación primaria se amplió, la mayoría de la población estaba fuera del sistema educativo estatal. Es en esta época cuando se inicia una diversificación de las políticas educativas y la tendencia a la diferenciación de las clases sociales se acentúa» (Alvear, 2002: 20).

Referente a la gratuidad se tiene que decir que solo fue otra ilusión en la educación Latinoamericana. La educación nunca ha sido gratuita. Por el contrario quien puede acceder a la educación, es el que tiene las posibilidades de costearse esa inversión en capital cognitivo.

La gratuidad, que en un momento tenía como objetivo inducir los procesos de formación a niveles óptimos de ingreso, dada la ausencia de información, las estructuras de distribución de los ingresos y los riesgos inherentes a la inversión a largo plazo, dejó de tener ese rol para conformarse como una modalidad para la reproducción de las elites a través de la educación, y un objetivo competitivo de los diversos grupos sociales, por su deriva en permitir tasas internas de retorno más elevadas

para los sectores sociales procedentes de los quintiles más altos (Rama, 2009: 178).

El Estado Liberal conservador (Torres, 2008: 213), que se estructura en esta época,

Sus tesis son aquellas de la gratuidad limitada a la escuela primaria sin obligatoriedad, y basadas sobre una presunción muy alejada de la verdad como es suponer que los pobres poseen los medios materiales para mantener sus niños en las escuelas; por otro lado, y como contraparte, se interesan vivamente por el problema de las técnicas educativas, a las cuales conceden todos los privilegios y medios para desarrollarse y convertir en más efectiva la instrucción de aquellas capas de la sociedad que por sus propios esfuerzos pueden acceder al aula (Merani, 1983: 128).

Con este planteamiento se intentaba superar la concepción de la iglesia educativa de la época colonial, que diera acceso al conocimiento a un número amplio de personas en los Estados. Dicho precepto no se hizo realidad. La Educación por medio de la escuela pública oficial se convirtió « [...] en ídolo opresora que sólo protege a los escolarizados. Ella gradúa y, consecuentemente, degrada» (Illich, 1974: 26). Por tanto, *la escuela se institucionaliza como el medio más eficaz de exclusión social para la época moderna en América Latina*. « [...] Era la educación que, por entonces y a nivel primario, se juzgaba permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, partícipes de ese proceso de cambio. Tenía así la educación una función tanto política como económica y social» (Weinberg, 1995: 176); funciones que hasta el día de hoy se le adjudican mayor relevancia desde diversos sectores sociales; que la formación humana integral.

En este orden de adaptaciones a los procesos económicos nacionales e internacionales, aparece un nuevo actor político-social-cultural: *el fenómeno de masas* (Ossenbach Sauter, 2001: 32). El proceso de industrialización (Marzola, 1995: 215) que tendió a la conglomeración de la fuerza de trabajo en los centros urbanos principales de cada país; en donde muchos casos era la capital; proporcionando la posibilidad de la incidencia política a las estructuras gubernamentales. Así lograban, en algunos casos, incidir en las estructuras para que pusieran en marcha, «Procesos de reformas sociales que intentaron desmontar las

estructuras liberales fundamentadas en el siglo XIX; las cuales no tuvieron mayores efectos debido a tener poca continuidad restringidas a espacios temporales de regimenes democráticos o dictatoriales» (Ossenbach Sauter, 2001: 33).

Una de esas demandas se encontraba en la mejora de la educación. Los procesos de migraciones internas del campo-ciudad que se llevaron acabo en esta época crearon nuevos centros urbanos que demandaban la puesta en marcha de servicios sociales, estableciendo una «presión social para ampliar el acceso al sistema escolar, produciéndose un considerable aumento en las cifras de escolarización primaria en todo el área iberoamericana, sobre todo en el medio urbano» (Ossenbach Sauter, 2001: 34). Pero, «la escuela en el mundo rural permaneció muy desatendida y deficitaria» (Ossenbach Sauter, 2001: 34), dando continuidad a los procesos de exclusión sistematizada educativa del tiempo colonial y postindependencia que los sectores rurales han estado expuestos.

En este orden de situaciones, continuando con la invasión cultural, las élites nacionales opresoras, con su proyecto político toman la opción de construir Estados-Naciones a semejanza de los europeos. En este caso, las segundas migraciones europeas repercutieron en el *blanqueo de la sangre* criolla principalmente y en el intento de europeización de la naciones latinoamericanas. « [...] La ‘europeización’ constituye el rasgo distintivo de la ideología ‘oligárquica-liberal’. El desarrollo ‘nacional’ significa básicamente lograr para las élites las pautas de consumo y de educación de los países desarrollados de Europa o de los Estados Unidos» (Weinberg, 1995: 186). Para el caso, «Estados Unidos no ha sido la primera nación dispuesta a pagar un alto precio –subvencionando incluso a sus propios misioneros – con tal de exportar su sistema educativo a todos los rincones de la Tierra, buscando en su caso imponer “The American Dream”» (Illich, 1974: 18).

Respecto a la universidad « [...] seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico» (Weinberg, 1995: 186), donde solo los hombres de una clase social privilegiada tenían el acceso libre y unas muy pocas mujeres, de esta misma clase, podían

acceder a este nivel. Por otra parte « [...] la universidad mantuvo el modelo de la colonia, y recién en 1918, después de la reforma de Córdoba, Argentina, se abandonó la escolástica y se pensó en la ciencia y en la filosofía moderna» (Merani, 1983: 55). Estas filosofías modernas son de corte eurocéntricas. En otras palabras, los sistemas ya no se aceptan que se impongan los modelos europeos, sino que ahora se autoimponen. Ésas han sido las consecuencias de la Educación Liberal.

Como sabemos la autonomía política se había conseguido, la identidad cultural oficial e institucional está muy marcada por la intención de asemejar e igualar a las culturas europeas. El sistema educativo transmite esta idea de superioridad cultural. El colonialismo cultural es posiblemente el hecho postcolonial más difícil de erradicar, unido a ello «la aceptación del mito escolar por los distintos niveles de la sociedad justifica ante todos los privilegios de muy pocos» (Illich, 1974: 27).

Aunque existieron casos contrarios a todo este entramado de exclusión. «Los gobiernos nacionalistas populares pusieron en práctica cambios sustanciales en lo que respecta a las políticas educativas; ampliaron su cobertura y desarrollaron modalidades para atender a los grupos excluidos sobre todo en lo que se refería a la capacitación en el campo de la mano de obra» (Alvear, 2002: 28).

Hay que destacar que en esta misma marcha de modernización se abren espacios para la búsqueda de las propias identidades latinoamericanas. Este proceso estuvo muy marcado por la creación del folklore de cada uno de nuestros países. No obstante de este intento de revalorización de lo propio, existió un proceso de « [...] ocultamiento y la subordinación de todo lo referente o ligado a lo indígena, con el objetivo de favorecer la homogenización en una cultura determinada» (Gallegos, 2005: 23) que reflejara prioritariamente el origen europeo de este folklore.

El rol del docente, acentuado por la concepción tradicional positivista y liberal del conocimiento resultó en la creencia de que, « [...] el maestro se constituyó en un nuevo tipo

de intelectual de la época [...] » (Ossenbach Sauter, 2001: 40). «Lo que denominamos educación es el servicio profesional que una institución proporciona a sus clientes a través del maestro profesional» (Illich, 1974: 38). Si muy pocos acceden a la educación los que han llegado y ahora la transmiten a otros, son considerados como los portadores del conocimiento existente, con una clara opción a la acumulación del conocimiento occidental europeo principalmente. Todo ello repercute en el reconocimiento social de la profesión docente por parte de la sociedad y las administraciones públicas.

A pesar del florecimiento agrícola, la educación sigue desempeñando un rol de selección de élites y exclusión de las mayorías sociales. «Los sistemas educativos siguieron manteniendo un papel muy claro en la formación de las élites y en la garantía del ascenso social para la clases medias, conservando su estructura tradicional e impulsando muy débilmente a la educación rural» (Ossenbach Sauter, 2001: 39).

En un primer momento, que cubre más de la mitad del siglo, la educación es asumida como una tarea familiar y comunitaria, propia de las sociedades agrarias. Si bien en este período se produce un proceso activo de expansión de la escuela primaria, el nivel de escolarización es todavía muy precario y la permanencia de niños y niñas en el sistema se reduce a dos o tres años, sobre todo en el sector rural (Cajiao, 2004: 32).

En todos los sistemas educativos los valores occidentales se idealizan, al mismo tiempo que los métodos pedagógicos tradicionales conductistas impiden la adopción de nuevos enfoques que respondan a las realidades latinoamericanas. «El positivismo – o mejor quizás, como se ha dicho, los positivismos – se vincula por momentos a ciertas corrientes liberales modernizante, con preocupaciones por los quehaceres prácticos, utilitarios [...]» (Weinberg, 1995: 200). Posteriormente el utilitarismo pragmático de Dewey se fue constituyendo como base de la educación latinoamericana (Merani, 1983: 48), para hacer realidad el sueño del progreso a semejanza, que Estados Unidos había adquirido luego de la primera Guerra Mundial.

No obstante de todas las intenciones de modernizar *a la europea* las naciones latinoamericanas; la contradicción más palpable de la modernización en el área educativa residió en el aumento de « [...] la demanda de educación secundaria cuando aún existía un significativo atraso educativo en el nivel primario y en las tasas de alfabetización» (Ossenbach Sauter, 2001: 35). Repercutiendo que los procesos educativos no dieran el resultado esperado y que la expansión de la educación secundaria solo fue aprovechada por los nuevos grupos sociales, que en cierta forma podríamos denominar *clases medias urbanas*. Las que entraran en la siguiente fase a ser foco principal de las acciones emprendidas.

2.1.4 Desarrollismo: planificación educativa, represión y autoritarismo

El desarrollismo económico como meta a nivel general en América Latina en la década de 1950 implicaba una *expansión cuantitativa* (Nassif y otros, 1984: 11; Gallegos, 2005: 15), *cambio cuantitativo* (Parra y otros, 1984: 15) o mejor dicho una *expansión condicionada* (Gentili, 2009: 36) de la educación para poder cumplir sus objetivos. Es por ello que existe una disyuntiva entre la masificación y el modelo de formación exclusiva de élites vigente hasta esta época. Por cuestiones del modelo desarrollista se optó por la masificación de la educación condicionada.

El Estado, entonces, se ve frente a la necesidad de expandir las escuelas y las universidades para adecuarse a los nuevos retos planteados por la industrialización y el desarrollo de los sectores económicos modernos: banca, comercio a gran escala, servicios públicos [...] En Colombia, como en otros países similares, la educación se convierte en una prioridad, no sólo por su papel en el desarrollo, sino como forma de consolidar el sistema democrático. A pesar de que el orden político está montado sobre un fuerte centralismo presidencialista, es preciso contar con una clase dirigente, que, más allá de los grandes centros urbanos, pueda asumir las responsabilidades de gobierno en departamentos y municipios, para lo cual lo mínimo que se puede exigir es que la población tenga un nivel educativo básico (Cajiao, 2004: 36).

Es con ello que se entra en otra dinámica de la estructuración de los Estados-Nación dando paso a la formación del Estado desarrollista (Torres, 2008: 213). Con palabras de Iván Illich se puede caracterizar como la *Modernización de la pobreza* (Illich, 1974: 77). «La intención

pragmática de la élite educadora es formar en todos los niveles hombres “eficientes”, crear autómatas capaces de responder al estímulo de la “utilidad”» (Merani, 1983: 113).

En la década de los cincuenta se consideraba que el elemento clave para el desarrollo socio-económico de los llamados países en “vías de desarrollo” era la calificación del capital físico. La educación se convierte en una fuente de inversión del Estado para aquellos países que buscan la industrialización. Los economistas de la educación plantearon la modernización y la extensión de los sistemas escolares; se crean institutos tecnológicos, se forman maestros en base a esta tendencia en el desarrollo y la educación, y se forma la mano de obra que la industria requería (Alvear, 2002: 29).

La masificación de la educación se planteó como el medio para que el desarrollismo se hiciera efectivo a corto plazo. En este sentido no se tenía en cuenta a las personas como fin de la educación, sino que eran un medio en que esta se servía para dar algo que el sistema productivo estaba demandando en ese momento.

Así, en la medida en que se masifica un nivel educacional, éste resulta cada vez menos «útil» para alcanzar una posición de bienestar determinada. Dicho nivel se ha devaluado, y el umbral educativo necesario para ocupar posiciones de privilegio (en tal caso la pertenencia al decil superior de ingresos) y para tener oportunidades de movilidad social se redefine (Franco, 2002: 137).

La masificación educativa estaba orientada principalmente a la enseñanza básica de un mínimo común de conocimientos, los cuales intentaban garantizar la homogeneidad cultural (Nassif y otros, 1984: 16) convirtiendo esta homogenización cultural en unidad nacional (Nassif y otros, 1984: 26), que muy probablemente se orientaba a combatir las ideas socialistas, comunista y revolucionarias que en ese momento se expandían por toda América Latina.

Respecto al papel del educador de este modelo desarrollista « [...] enseña a los pobres a sentirse incompetentes» (Illich, 1974: 37) y al mismo tiempo « [...] el educador latinoamericano aliena cuando cree educar [...]» (Merani, 1983: 21). En esencia el proceso educativo que desarrollaba se centraba en una acción de dominación directa, la cual recurría a la instrucción, memorización y castigo físico para la enseñanza. Y además el educador en

muchos casos lo que hizo fue una reproducción del modelo supraestructural al interior del aula. Pero luego de un proceso de conciencia de clase de muchos docentes y estudiante, el *autoritarismo pedagógico* (Nassif y otros, 1984) pasó de ejercer la violencia estructural a una violencia directa contra los involucrados en los sistemas educativos. Docentes y estudiantes, que no se alinearon a estas corrientes represivas, en muchos casos pasaron a ser enemigos de estos sistemas represivos, muchos de ellas y ellos fueron muertos y desaparecidos.

Aunque existió « [...] un espectacular aumento en las cifras de escolarización en todos los niveles educativos [...] » (Ossenbach Sauter, 2001: 53), la Educación Básica fue el nivel educativo de mayor expansión; aunque con claras diferencias entre lo urbano y lo rural, « [...] significa la constitución de dos universos entre los que se alza una barrera cultural y educativa muy difícil de atravesar especialmente en lo que hace a las posibilidades de inserción ocupacional» (Parra y otros, 1984: 18). El enfoque desarrollista en ámbito geográfico radicaba en lo urbano en donde se instalarían las fábricas para la diversificación de productos. Es por ello que el ámbito rural, prioritariamente agrícola, no tuvo la prioridad para el desarrollo de la educación.

La expansión acelerada de la oferta educacional durante la segunda mitad del siglo XX se produjo, según este argumento, sin que la misma haya sido acompañada de una distribución eficiente de los recursos asignados al sector, que no implican sólo los financieros como creen algunos, y sin un eficaz control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares (Grande, 2008: 71).

El acceso a Educación Media y sobre todo la Educación Superior no se llegó a masificar, al contrario siguieron manteniendo los mismos patrones de comportamiento que en épocas anteriores de marginación y exclusión educativa.

La contradictoria participación de las clases medias en el sistema de poder, por el papel medular que desempeñan para la legitimación de él y el peso que tienen en los sectores modernos de la producción y el consumo, ha permitido que esas clases obtengan un intenso crecimiento de la oferta educativa a ellas dedicada. En una aparente contradicción, este acelerado crecimiento de la oferta de educación media puso en peligro los objetivos perseguidos por la concepción elitista (desde dicha perspectiva el sistema educativo en sus niveles medio y superior debe

cumplir una función de selección social) y en consecuencia, parte de las reformas estuvo destinada fundamentalmente a canalizar hacia formaciones terminales a la ‘clientela’ de la educación media, desviándola del acceso a la educación superior (Parra y otros, 1984: 20).

«En Latinoamérica la clase dominante no se limita simplemente a producir un daño directo a las masas que expolia y que se traduce por la miseria, sino que daña a todo el continente pues hipoteca el porvenir de las generaciones venideras cuya alienación está programada antes de nacer con la educación que se les prepara» (Merani, 1983: 61). En esta misma época a lo largo y ancho de América Latina se implantan una serie de dictaduras militares. Este proceso de militarización de las sociedades tuvo su repercusión en los sistemas educativos inaugurándose un autoritarismo pedagógico; que en palabras de Freire (1973a) se puede traducir al contexto práctico del aula como el «autoritarismo del educador “bancario”» (Freire, 1973a: 95).

El autoritarismo pedagógico se puede definir como un estilo pedagógico de dominio que establece un vínculo de dependencia de unos respecto a otros; realizando una autolegitimación por medio de actos de poder violentadores. Los valores principales que intentan transmitir son el de hispanidad, cristiandad, autoridad (Nassif y otros, 1984), dicho sea de paso encajan en la educación bancaria definida por Paulo Freire en su momento, la cual distingue las siguientes características (1973a: 74):

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos los discípulos.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educando quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Con las dictaduras militares se desea terminar de solidificar las identidades unitarias de los Estados-Naciones, proceso que no se había consolidado en épocas anteriores. En este proceso son duramente inhabilitadas y proscritas otra serie de identidades indígenas y negritudes prioritariamente, las cuales se les sentencia de socialistas y comunistas. Incluso las campañas de alfabetización que en esta década surgen « [...] buscaban contribuir a la uniformidad lingüística-cultural como mecanismo que contribuya a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales» (López y Küper, 1999: 20).

La ideología educativa que existió fue « [...] la división entre formación de élites y educación popular resulta ser la actividad profesada por la enseñanza» (Merani, 1983: 70). Con lo cual se produce un doble proceso: «Necesidad de sobrevivir en la miseria para las masas; necesidad de sobrevivir en el dominio de las clases para la oligarquía» (Merani, 1983: 71). No obstante «Dicho crudamente, a mayor miseria menor capacidad y posibilidades individuales de aprendizaje» (Merani, 1983: 71), para las amplias mayorías.

Para llevar adelante el proyecto desarrollista por las dictaduras militares se vieron en la obligación de crear una Educación Media de carácter general. Esta Educación Media se enmarcó en el proyecto pedagógico de la «Pedagogía de la dependencia» (Nassif y otros, 1984: 55), la cual se fundamentaba en la tecnificación, racionalización y eficiencia. La pedagogía de la dependencia orientó la creación de programas de estudio bajo un « [...] enfoque enciclopedista, privilegiando la adquisición de información y no de una metodología de trabajo integral» (Nassif y otros, 1984: 36).

El sustrato teórico de este nuevo paradigma lo constituyen el pensamiento tecnocrático y la teoría del capital humano. Las reformas en los sistemas educativos se intentaron acompañar con los requerimientos del sistema ocupacional, mediante políticas de racionalización y planificación, aplicando criterios de la empresa privada (racionalidad, eficiencia, apoliticismo) a la gestión estatal del desarrollo económico y entendiéndose las decisiones en el campo de la educación como inversiones de capital (*capital humano*) (Ossenbach Sauter, 2001: 46).

En otras palabras, se necesitaba una mano de obra cualificada, no cuestionadora, sumisa, obediente y temerosa para cumplir cualquier tipo de orden que se le diera. Todo lo anterior intenta mantener cierta «comprensión colonial» (Freire, 1999b: 54) de la educación, que se vuelve más sofisticada, pero hace el mismo efecto de dominación y opresión. «La legitimación de la educación por las escuelas tiende a que se visualice cualquier tipo de educación fuera de ella como accidental, cuando no como delito grave» (Illich, 1974: 32).

Las clases dominantes se mueven por intereses de poder, y quien crea que pueden dar al pueblo el instrumento formativo para coartarlas es un iluso. La apropiación ilegal por medio de la violencia se explica fácilmente con la razón del más fuerte, y resulta comprensible que el poder, que estructura la educación, pueda educar en su propio favor (Merani, 1983: 62).

En este mismo contexto surgen las «Pedagogías de la Liberación» (Nassif y otros, 1984: 58) existiendo « [...] experiencias educativas, en su mayoría al margen del sistema escolar formal y dirigidas a las clases populares» (Ossenbach Sauter, 2001: 48). Las cuales fueron una alternativa al autoritarismo pedagógico y a la pedagogía de la dependencia de la época. Por ejemplo el método de Paulo Freire demostró ser un medio eficaz para la instrucción de adultos. «La eficacia de este programa se construye en torno de determinadas palabras claves que están cargadas de sentido político. Se entiende por qué dicho plan ha tropezado con dificultades» (Illich, 1974: 30). En este movimiento pedagógico plural se encuentran las bases de la teoría de la Educación para la Paz de América Latina, la cual profundizaremos en el siguiente apartado de éste Capítulo.

Por otra parte no se puede dejar de lado la existencia de procesos contrarios al desarrollismo y a las dictaduras militares. Para el caso desde 1962 en Cuba se da inicio a la Revolución Cubana de corte socialista, donde promueve en un año la erradicación del analfabetismo. También se debe de mencionar los planes impulsado por el Gobierno de Salvador Allende en Chile, en donde

la política educacional del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se sustentaba en un proyecto de escuela nacional unificada, con una

fuerte influencia estatal, orientado por un ideal democratizador de la educación, tendiente a fortalecer los principios y valores de una nueva sociedad que se abría paso gracias al triunfo de un socialismo democrático (Valenzuela y otras, 2008: 131).

Al igual existieron una serie de experiencias educativas inspiradas en la dialéctica a lo largo y ancho de América Latina las cuales no se llegaron a difundir por falta de sistematización. La sistematización de la educación popular no se llevó a cabo porque era considerada reaccionaria, reformista, conservadora-tradicional conforme a los sistemas oligárquicos-militares en la estructura del poder político (Alvear, 2002: 38); por ello se tuvo un pragmatismo orgánico, el cual no avanzó a la construcción de teoría para volver a la práctica; aunque como sabemos muchos de estos grupos de izquierda se denominaban materialistas históricos, marxistas o simplemente dialécticos. Desde un punto crítico tendríamos que decir que,

La óptica del análisis de la realidad latinoamericana se fundamentó en un análisis simple y reduccionista de la teoría marxista centrado en el aspecto económico. El análisis se hizo desde una perspectiva macrosocial que se consideraba homogéneo y reflejo de lo macrosocial. La diversidad de relaciones sociales y culturales que cada grupo establece en sus comunidades y la problemática particular fue muchas veces ignorada (Alvear, 2002: 37).

2.1.5 Reformas Educativas Neoliberales en América Latina

A inicios de la década de 1980 con los procesos de cambio democráticas incipientes en algunos países de América Latina, la crisis de los precios internacionales de petróleo y con la clara crisis del modelo desarrollista se da inicio a un proceso de reformas educativas impulsadas desde organismos internacionales (Ossenbach Sauter, 2001: 55-56).

Desde la década de los setenta el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en Latinoamérica fue expandido progresivamente por los organismos financieros internacionales –especialmente el BM, FMI y BID– asumido por las élites políticas y económicas locales y suscripto por todos los gobiernos de la región bajo el llamado Consenso de Washington (Olmos, 2008: 174).

Los modelos represivos y de autoritarismo pedagógico ya no tenían cabida en las sociedades que se deseaban construir, para la próxima fase de expansión del capitalismo y la

hegemonía imperial de las élites económicas-empresariales de Estados Unidos. Por ello se hace necesario el cambio de la concepción educativa en concordancia con la nueva fase de expansión del capitalismo. A nivel local en América Latina,

[...] los cambios pragmáticos en la educación, desvinculados de la realidad continental y acompañados a los intereses cada vez más cosmopolitas de nuestras oligarquías, han creado nuevas élites que responden menos a las condiciones históricas del continente, y se establece por lo mismo una nueva relación entre élites y masas que mediatiza los efectos de la creciente instrucción técnica que éstas deben recibir (Merani, 1983: 74).

Estas nuevas estrategias educativas estuvieron en consonancia con los intereses de las dictaduras que aun existían e incluso fueron las que permitieron la entrada a esta nueva fase. El caso más emblemático es el de Chile, que lo analizaremos más detalladamente en un siguiente subapartado. El caso de la Argentina, la dictadura militar que inicia en 1976, implementa

[...] significativos cambios en el sistema educativo como la transferencia de escuelas de nivel primario del ámbito nacional a las provincias, incluyendo la responsabilidad por el financiamiento de sus sistemas educativos, quince años después un gobierno democrático finalizaría este proceso de descentralización –pilar de políticas educativas neoliberales– en el nivel de educación secundaria (Olmos, 2008: 172).

Estos cambios políticos y reformas educativas estuvieron enmarcados en las crisis económicas de los años 1980, lo cual dio su sello a todo este proceso. Adjudicó al Estado de Bienestar como el responsable de esta crisis justificando las acciones que se iban a emprender bajo esta idea. Esa actitud resulta irónica, ya que en ningún país de América Latina se logró implantar un Estado de Bienestar como en Europa, a lo sumo se habían conseguido beneficios sociales, los cuales fueron los primeros en ser afectados por el Neoliberalismo.

Recuadro N° 2.2. Modelo de aplicación de las Reformas Educativas en América Latina (Ossenbach Sauter, 2001: 57)

Se redujo el gasto público dedicado a educación, con el consecuente deterioro de la enseñanza oficial y la ampliación de la brecha entre la educación pública y la privada. Ello produjo una falta de actualización de los salarios de los docentes y, en muchos casos, su abandono de la carrera docente para buscar mejores medios de subsistencia. Por otra parte, se han producido diversas políticas de descentralización y privatización de la enseñanza, entre ellas la subvención oficial a instituciones de enseñanza privada,

que han modificado el papel del Estado en el sistema escolar, sobre todo en lo que a financiación se refiere. La preocupación común por mejorar la *calidad* de la enseñanza está fuertemente impregnada de una perspectiva economicista y por la presión por la competitividad entre los países en un mundo fuertemente globalizado que plantea inmensos retos a los países de escaso desarrollo tecnológico e industrial. La preocupación por la competitividad ha generalizado el uso de mecanismos de evaluación de los diversos niveles y aspectos de los sistemas educativos. La preocupación por la competitividad ha generalizado el uso de mecanismos de evaluación de los diversos niveles y aspectos de los sistemas educativos. Por su parte, en el nivel universitario esta política propició la proliferación de las universidades privadas y obligó a las instituciones públicas de nivel superior a buscar en el mercado medios de financiación, tanto para el docente como para la investigación.

Las Políticas de Ajuste Estructural (PAE), dirigidas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en forma general se resumen en la reducción del Estado, privatización de las empresas estatales y traspaso de responsabilidades estatales a la empresa privada. Una de esas responsabilidades sociales es la Educación. En donde « [...] las políticas neoliberales han tendido a promover la transferencia de los servicios educativos desde el Estado hacia la sociedad, la comunidad y la familia» (Olmos, 2008: 169).

Así el economista Milton Friedman le otorga al problema educativo un lugar importante en su propuesta de cambios económicos hacia una economía de libre mercado irrestricta, sus seguidores en América Latina han asumido el pragmatismo educativo para los fines de ajuste estructural, aún cuando la práctica ya ha demostrado todo lo contrario (Grande, 2008: 127).

El rol del Estado Educador se ve seriamente trastocado. No es « [...] el retiro del Estado como educador, sino en la erosión de su legitimidad para la construcción del espacio público como un lugar donde se diriman los conflictos de intereses» (Marrero y Cafferatta, 2008: 187). El Estado Docente centralizado, manifestación del liberalismo político desde los años 1880 en América Latina, es puesto en crisis al tiempo que va surgiendo otro modelo de Estado: el Estado Neoliberal (Torres, 2008: 213) o el Estado subsidiario (Olmos, 2008: 168; Valenzuela y otras, 2008: 132). El Estado neoliberal-subsidiario,

[...] deja de ser responsable directo de las escuelas del país. Desde este esquema de Estado subsidiario se pretende que los colegios particulares garanticen la ampliación de oportunidades de acceso a la educación, extendiendo sus beneficios a toda la población. Fundamentalmente, bajo el principio de libertad de enseñanza, se pretende que la oferta

educacional permita a los padres elegir el lugar donde quieren que sus hijos estudien (Valenzuela y otras, 2008: 132).

La principal apuesta explícita de la nueva estructura comercial, el crecimiento económico basado en el libre mercado, sólo fue un mito más en Nuestra América. «El florecimiento de los modelos económicos neoliberales ha originado un deterioro en el crecimiento de la economía interna de los países latinoamericanos cuyas economías nacionales, al no poder competir con el mercado externo, fracasan ante el mercado de importación» (Alvear, 2002: 44). Los fracasos económicos del neoliberalismo no es el tema que tratamos en este apartado, solamente se intentaba dar un marco general para comprender que las políticas neoliberales de educación su éxito o fracaso está muy correlacionados al modelo económico y su funcionamiento.

Cuadro N° 2.2. Enfoques de las Reformas Educativas Neoliberales en América Latina (Gallegos, 2005: 10; Olmos, 2008: 170. Elaboración propia)

Descriptor	Reforma basadas en la competitividad	Reforma basadas en los imperativos financieros	Reforma basadas en la Equidad
<i>Concepción de Estado</i>	Estado Neoliberal	Estado Eficaz	Estado Eficaz/Inclusivo
<i>Objetivo</i>	Aumento de la productividad económica a partir del mejoramiento de los recursos humanos.	Reducir el gasto público de los gobiernos, en particular, de la educación pública.	Aumentar la igualdad de oportunidades económicas y educativas en particular.
<i>Definición</i>	Transformar la educación con vista a generar recursos humanos altamente calificados y capacitados, que permitiera a estos nuevos recursos competir en el emergente concierto internacional.	Reducción del déficit público y transferencia de recursos nacionales del Estado al sector privado.	Ampliar el acceso educativo y facilitar una mayor movilidad social.
<i>Conceptos fundamentales</i>	Cobertura educativa, calidad, rapidez, eficiencia, confiabilidad, producción, individuo, competencia, desarrollo e investigación.	Descentralización, democracia, gestión local, autonomía financiera y modernización.	Equidad, desempeño, inversión, calidad.

Los sistemas educativos formales pasan del autoritarismo pedagógico a la hegemonía económica. Como podemos apreciar en el cuadro anterior las reformas educativas se enmarcaron en la apuesta a la inserción en los mercados globales; lo que también ha redundado en una falacia, como ya lo destacamos. La formación de recurso humano es la prioridad y no la formación del ser humano. Además estas reformas educativas se concibieron

desde arriba hacia abajo lo cual, además de lo anterior, redundó en la no consecución de las metas que se proponían alcanzar, incluso se habla del «fracaso de las reformas educativas» (Gallegos, 2005: 11, 13).

El discurso educativo neoliberal, se puede comprender desde distintos puntos. El que vamos a utilizar es el propuesto por Julio Grande (2008), al analizar cómo el modelo neoliberal se llevó a la práctica dentro del sistema educativo de El Salvador. La arremetida neoliberal implican en el área educativa los siguientes puntos¹¹ (Grande, 2008: 127):

- *La educación como mercancía, la escuela como empresa y la administración como gerencia. Esta es su preocupación fundamental*
- *La inutilidad de la escuela pública para dar prioridad a la escuela privada*
- *La paulatina privatización de la educación con la consiguiente desvalorización de la profesión docente como carrera pública y los derechos que ello implica*

a) Sentidos de la Educación y el Estado: Descentralización

A lo largo de más de un siglo los Estados Latinoamericanos se habían dado la tarea de construir sistemas educativos centrales y/o federales, que en cada caso respondiera a una idea compartida de Nación e identidad común. Con la puesta en marcha de las reformas neoliberales estos sentidos depositados a los sistemas educativos de la nación, son seriamente cuestionados. Debido a que la responsabilidad de la Educación pasa a manos privadas o desmembradas del sistema educativo general a todo este proceso se le conoció como la *descentralización educativa*.

Cuadro N° 2.3. Generaciones de las Reformas Educativas Neoliberales
(Martinic, 2001: 18; Olmos, 2008: 177; Torres, 2008: 219-220. Elaboración propia)

	Énfasis	Criterios
<i>Primera Generación</i>	Dirigidas a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema.	La preocupación por la cobertura, calidad, eficiencia y equidad. Vinculaciones entre educación y trabajo.
<i>Segunda Generación</i>	Abordamiento de los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados.	Configuración de un nuevo rol del Estado central, ordenado hacia la «operacionalización» de los cambios estructurales.
<i>Tercera Generación</i>	Centradas en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías.	Legitimación del sistema educativo descentralizado. Creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior o formación docente.

¹¹ Énfasis en cursivas del original.

La segunda generación de las reformas educativas, principalmente se desarrolla en la década del 90 y está orientada a la descentralización (Gallegos, 2005: 10). Es por ello que al profundizar sobre los sentidos de la educación en este modelo neoliberal, debemos de acceder a conocer como el modelo se sustenta por medio del desmembramiento del sistema educativo por medio de la descentralización que da paso *per se* a la privatización de la educación.

La Educación entró en un proceso de transformación, que no descartó la presencia de crisis, en donde sus objetivos institucionales pedagógicos y de gestión fueron reestructurados y reformados para que pudieran dar respuesta a las exigencias de inserción a la dinámica global (Gallegos, 2005: 11). En este sentido las políticas económicas –economía mundial o globalizada– orientaron y definieron las políticas educativas, prioritariamente, dando como resultado una visión de que la *escuela pública* no daba los resultados esperados, y por ello debía de ser reformada.

La educación ha constituido uno de los blancos prioritarios del asalto neoliberal a las instituciones sociales inclusivas del moderno Estado capitalista. No por casualidad: la educación es la institución social universal por excelencia, su expansión constante ha constituido una de las fuentes de la crisis fiscal del Estado y, evidentemente, como agencia del cambio cultural y de producción de identidades, está situada en una posición estratégica de lo social (Tadeu da Silva, 1995: 281-282).

El descrédito del sistema educativo público se centralizó en los criterios de bajos niveles de calidad que el sistema económico contemporáneo necesitaba para suplir sus demandas. «Asimismo, se subrayaba que el sistema educativo básico mostraba signos inequívocos de centralización y de una excesiva carga burocrática, y además presentaba señales claras de agotamiento» (Alcántara, 2008: 159). Es por ello que la escuela pública o el servicio de educación pública no respondían a las exigencias actuales. Dando como responsabilidad de todo ello: al mal manejo que el Estado hacia de este servicio. Como contraparte se colocaba a la escuela privada como el modelo a seguir en este cambio estructural. Es así como en el caso de México que:

Uno de los cambios más visibles de la reforma en cuestión es la descentralización del sistema de educación básica, hecho particularmente notable en un país con una tradición centralista centenaria. El ANMEB¹² representó la reorganización del sistema educativo básico al modificarse las atribuciones de la federación y los estados «a fin de transformar el centralismo y burocratismo del sistema» (Alcántara, 2008: 158).

La descentralización no conllevó a un aumento de la calidad educativa. El discurso educativo neoliberal, puede dar resultados en otros contextos; pero en América Latina en donde la misma constitución de los Estados ha sido por medio de la exclusión de amplias mayorías, aunque en discurso se plantea todo lo contrario, con el neoliberalismo lo que hizo fue hacer una congruencia entre el pensamiento y la práctica excluyente de las élites, como lo es la escuela descentralizada y/o privatizada, en donde el que posee mayor capacidad económica puede acceder a una mejor educación.

En la época de la Modernización el discurso educativo que se utilizaba hacía ver que la educación era accesible, asequible y pertinente a todos y todas por igual, por medio de la centralización y gratuidad de la educación, pero esa condición nunca llegó a ser del todo cierta. Ahora con el neoliberalismo el discurso y la práctica tienen congruencia: exclusión educativa para los que no pueden pagar la educación. «En buenos términos gerenciales esto significa que la calidad debe ser sacrificada en aras de la productividad, y que un mal remedo de educación vale tanto como una verdadera si se cumple con los fines fijados por la planificación» (Merani, 1983: 143) del sistema económico imperante.

La descentralización de los sistema educativos no ha implicado *per se* una eficiencia en los recursos. Por ejemplo en la Argentina esta descentralización implicó la creación de 24 sistemas educativos simultáneos y unas 50 formas de articular los diferentes niveles educativos; todo lo contrario al federalismo educativo que la Ley Federal de Educación intentó crear (Olmos, 2008: 178).

¹² Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

En el caso de México podemos apreciar que la descentralización ha sido un proceso paulatino pero sostenido en el tiempo. En el primer período (1982-1988), se establecen los lineamientos ideológicos neoliberales en la educación. En el segundo (1988-1994) y tercer periodo (1994-2000) se intenta llevar a la práctica las propuestas ideológicas que han preparado el camino, la descentralización educativa se realiza en los niveles de Educación Básica y Educación Media, aunque en esta última aun no se han concretado sus planteamientos. En el último periodo (2000-2006) se aprecia una continuidad y profundización de lo realizado anteriormente. Resaltando el hecho que cada reforma intenta resolver lo que la anterior no ha podido hacer, como lo podemos apreciar en el siguiente Cuadro N° 2.4.

Cuadro N° 2.4. Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006
(Alcántara, 2008. Elaboración propia)

Periodo	Problemática	Propósito	Propuesta
<i>1982-1988</i>	Lo precario de los servicios educativos en zonas deprimidas, la marginalidad económica y social, el desuso de la lectura y la escritura y la insuficiencia, en épocas pasadas, de los servicios educativos, particularmente los de nivel primario.	Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas.	La descentralización era una propuesta que aspiraba a incluir toda la vida nacional. Se trataba de un proyecto global que abarcaría todos los sectores, que impulsaría el desarrollo y permitiría la consolidación de los municipios, con la promesa de una reforma fiscal que hiciera posible una mejor distribución de los recursos entre los tres niveles de gobierno: federación, estados y municipios.
<i>1988-1994</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiencia en la cobertura y la calidad. • Desvinculación y repetición entre los ciclos escolares. • Concentración administrativa. • Condiciones desfavorables del cuerpo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar la calidad, pertinencia y relevancia. • Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta. • Integrar por ciclos. • Desconcentrar la administración. • Mejorar las condiciones de los docentes. 	Descentralización del sistema de educación básica: la transferencia por parte del gobierno federal a los gobiernos de los estados de 700 mil empleados, incluyendo académicos y administrativos; 1,8 millones de alumnos de preescolar; 9,2 millones de estudiantes de educación primaria y 2,4 millones de alumnos de secundaria, con alrededor de 100 mil edificios y otras instalaciones y 22 millones de piezas de mobiliario diverso.
<i>1994-2000</i>	Problemas previsibles del sistema educativo mexicano	Ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar su calidad, mejorar su pertinencia.	Ampliar en forma creciente la cobertura de los servicios educativos para hacer extensivos los beneficios de la educación a todos los mexicanos, independientemente de su ubicación geográfica y condición

			económico-social.
2000-2006	Retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político planteaban al país: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo.	Lograr que todos los niños y jóvenes del país tuvieran las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la educación básica y que logran los aprendizajes que se establecían para cada grado y nivel.	Reforma de la Educación Secundaria: romper con el enfoque academicista que ha tenido este nivel educativo desde sus orígenes e implementar un enfoque basado en competencias generales, como lo son la comprensión lectora, las habilidades matemáticas y la transmisión de valores éticos y ciudadanos; al mismo tiempo pretende reducir la cantidad de asignaturas y aumentar el tiempo destinado a cada una de ellas.

En el caso de Costa Rica, aunque su sistema educativo de Educación Básica y Media no presenta una descentralización amplia, la Educación Superior si presenta un proceso de descentralización interesante de ser comentado. A pesar de la existencia de cuatro universidades públicas, la oferta académica de ellas es absorbida en su mayor parte por estudiantes de centros educativos privados, dejando a los estudiantes de los sectores públicos acceder a una de las 40 universidades privadas en el país. Como política para el acceso de Educación Superior en 1977 fue creado el Consejo Nacional de Préstamos para la Educación (CONAPE), a partir de la década de 1980 retomó el modelo estadounidense de educación superior, donde los estudiantes financian sus carreras mediante préstamos, los cuales empiezan a pagar después de graduados.

Entre 1990 y el 2004 CONAPE otorgó 36.349 préstamos por un monto de 115,2 millones de dólares, suma de la cual más de un 80 por ciento ha sido concentrado por alumnos de universidades particulares. Algunas de estas últimas, a su vez, y como producto de la competencia entre sí mismas, han desarrollado sistemas de crédito similares al de CONAPE (Conejo, 2004) (Molina Jiménez, 2007: 89).

En Costa Rica es el propio Estado de forma secundaria está subsidiando a las universidades privadas para su manutención y expansión. A ellas accede un número mayor de estudiantes de sectores populares, porque las universidades públicas sus procesos de selección los aprueban en mayor número estudiantes provenientes de centros de educación media privados, donde la calidad educativa esta mejor garantizada, por medio del pago de servicios

educativos para asegurar la aprobación de los exámenes de admisión de las universidades públicas.

En El Salvador, la descentralización se corporizó en el programa de Educación con participación de la Comunidad (EDUCO). Este programa tuvo su nacimiento en los años de la guerra interna en las zonas conflictivas donde el Ministerio de Educación no podía brindar el servicio, la comunidad se hizo cargo de la contratación y manutención de los servicios educativos. Al ver estos beneficios y en congruencia con las políticas neoliberales que entraron en la postguerra el programa EDUCO se convirtió en el modelo de descentralización educativa en El Salvador.

EDUCO es una alternativa de cogestión entre el Estado y la Comunidad, para ampliar la red educativa en los niveles de educación parvularia y básica y para garantizar proceso de descentralización que se expresan, entre otros aspectos, en la transferencia de fondos del nivel central y regional del Ministerio de Educación hasta el nivel local; para ser administrados por los propios padres y madres de familia y la comunidad, en calidad de corresponsables del proceso educativo en aproximadamente 2,133 centros educativos hasta el 2005 (Grande, 2008: 131-132).

Así en Colombia, la irrupción de las políticas educativas neoliberales se conjuntan con la historia de guerra continua, lo cual le da una esfera especial.

En los últimos ocho años, la política educativa ha vuelto a centrarse en planes y programas cocinados en el Ministerio de Educación, con énfasis en el desarrollo de mecanismos de control y de estrategias de eficiencia, dejando de lado las grandes discusiones sobre el sentido del Sistema Educativo en relación con el desarrollo humano y con las grandes problemáticas del país. A esta tendencia de corte más tecnocrático ha contribuido la profunda crisis económica que se evidenció a partir de 1998, el fracaso del proceso de negociación con los grupos armados, y el impulso de la estrategia de seguridad democrática que aumenta de forma notoria el presupuesto militar. Así, la participación ciudadana en la discusión de la educación ha dejado de ser prioritaria (Cajiao, 2004: 46).

En el caso de Perú, tenemos una contradicción del modelo neoliberal. En la década de 1990, en el gobierno de Alberto Fujimori, en vez de una descentralización muy evidente se orientó el sistema educativo hacia un «hipercentralismo» (Iguñiz Echeverría, 2004: 59) del

sistema educativo. Aunque se dejó entrever una orientación a la puesta en marcha de una reestructuración del sistema educativo por medio de las políticas neoliberales. Lo cual quedó reflejado en sus objetivos propuestos (Iguñiz Echeverría, 2004: 58):

- Una educación que prepare para ser ciudadanos incorporados plenamente a la sociedad.
- Dar a la profesión docente su justo valor.
- La educación es tarea de todos.
- Descentralizar y democratizar la educación.
- Brindar a todos el acceso a una educación de calidad.
- Todos los peruanos tenemos derecho a conocer y a evaluar los avances de la educación.
- Invertir más y mejor en educación.
- Llevar la educación superior a estándares de calidad internacional.

Sin embargo, «el embate neoliberal que afectó a toda Latinoamérica nunca llegó a ser hegemónico en Uruguay» (Marrero y Cafferatta, 2008: 189). En la década de 1990 el sistema educativo promueve una modernización pero no una descentralización. Este proceso no fue acompañado por el sector docente, ya que consideraban que cualquier intento de modernización *per se* indicaba una descentralización de hecho orientada por las políticas neoliberales sobretodo teniendo en cuenta lo que ocurría en los demás países de América Latina.

Recuadro N° 2.3. Modelo de Nucleación Educativa en Bolivia
(Comboni y Juárez, 2001: 145)

El núcleo escolar se compone de una escuela central en la que se ofrecen servicios educativos desde preescolar hasta bachillerato y de varias escuelas con uno o con dos docentes asentadas en las distintas comunidades más o menos cercanas a la población principal. En estos establecimientos, actualmente, se imparte la escolaridad hasta el tercer año mediante la modalidad de multigrado, pero se está estudiando la posibilidad de ofrecer por lo menos la primaria completa (preescolar y ocho años de primaria).

Con Bolivia tenemos otro caso importante que sale de la norma educativa neoliberal. En vez de la exclusión, su reforma se orientó a una inclusión de los tradicionalmente excluidos: los indígenas. Si es bien cierto que se promovió una descentralización y autonomía del sistema educativo, retomó mucho de la experiencia indígena de nucleación educativa y revalorización de la cultura y estructura social Aymara (Pearse, 2006: 326) en Warisata (1930-1932, 1936); con ello se promovía el acceso a la educación a indígenas en sus propias lenguas,

con la participación de la comunidad. «La respuesta pedagógica es un currículo flexible y el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno, así como la educación intercultural y bilingüe» (Comboni y Juárez, 2001: 142).

En el contexto Latinoamericano existe una paradoja que ha traído serias consecuencias en los años posteriores. Me refiero a la intención de mejorar la educación tanto en cobertura y calidad con la eliminación y reducción de la inversión educativa pública como lo establecían las políticas de ajuste estructural, lo cual generó un deterioro de la educación pública en general, el aumento de la brecha de la educación privada y la pública, precarización de la labor docente, transmigración del concepto de *calidad educativa* por el de *competitividad educativa*, reducción de la inversión pública, serias insuficiencias en la educación superior pública entre algunas deficiencias. En definitiva el modelo de la Reforma educativa en marcha ha impulsado « [...] hondos desajustes que afectan a la educación, al bienestar, a la democracia y a la justicia al final del milenio» (Ossenbach Sauter, 2001: 57).

Hemos de reconocer, pese a los problemas evidentes y graves en muchos casos, que los estudios de experiencias analizadas describen el estado actual de algunas reformas educativas de América Latina. Éstas muestran grados importantes de avances en cobertura y acceso educativo, pero se debe de resaltar los bajos niveles de inversión y calidad educativas existentes, lo que trae como consecuencia la ampliación de las brechas inequitativas de la sociedad. Los países latinoamericanos en general, vivieron en estos últimos veinticinco años, unas políticas que han tenido efecto excluyente, discriminatorio y de refuerzo de las diferencias y las desigualdades que existen en el sistema (Olmos, 2008: 169).

b) ¿Escuela Pública vrs Escuela Privada?

El fundamento ideológico neoliberal en Educación, se centra en este cuestionamiento: ¿Quién está mejor preparado para responder a los cambios actuales: la escuela pública o la privada? Por razones del modelo se intuye la respuesta: La Escuela Privada. Desmontar la escuela pública para dar paso a un sistema de administración privado, ese es el fin de la

reducción del Estado en el área educativa. «Por suprimir pura y simplemente la escuela obligatoria, gratuita y laica, para entregar a la iniciativa privada la gestión educativa, representa la máxima expresión del anhelo de crear la “civilización de las máquinas”» (Merani, 1983: 133). Lo cual implica que,

[...] las reformas educativas tienen por objeto producir cambios culturales que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo. Este proceso de cambios se realiza en un complejo sistema de relaciones en el cual los actores intervienen con sus propios marcos de referencia desde los cuales piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción. En estas interacciones se producen consensos, disensos y espacios de incertidumbre (Martinic, 2001: 19).

La Escuela Pública ha sido uno de los mayores procesos de conquista y luchas de las clases populares, asumiendo el ideal de la modernidad burguesa, que la Educación conlleva al progreso y al bienestar de vida. Con lo cual se incrementó el acceso a la educación desde el periodo de la modernización educativa continuado hasta las reformas neoliberales, « [...] pero el derecho a la educación de los latinoamericanos continúa siendo negado, ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización» (Gentili, 2009: 36).

Con la puesta en práctica de este modelo, se ha puesto entredicho el derecho universal a la educación por medio de la escuela pública oficial administrada por el Estado; se ha cuestionado y promoviendo al mismo tiempo

[...] una transformación sustantiva de la institución educacional, el neoliberalismo ha realizado una auténtica contrarrevolución cultural al lograr que la ciudadanía aceptara como posible, deseable y necesario que, acabada la era de la escuela pública, una dinámica de mercado institucional solucione los problemas que no ha resuelto la enseñanza pública (Olmos, 2008: 170).

«La escuela libre es, por tanto, la gran empresa ideológica de las oligarquías» (Merani, 1983: 140) contemporáneas. Sin ataduras del Estado, que la controle o regule y enmarcándose en leyes reguladoras mínimas, la escuela privada responde al mercado, donde la oferta precede a la demanda, y los estudiantes se convierten en clientes y consumidores como concepción

antropológica, alejándose del ideario de formación integral humana que debe de tener todo proceso educativo.

La educación de esta forma se convierte en un servicio que al mercado le resulta rentable de forma indefinida. A lo largo de la vida del ser humano nunca se deja de aprender y por ende la enseñanza es una demanda social implícita en nuestra vida. En tal sentido las acciones del mercado orientan su accionar a convertir a la educación en un servicio de consumo limitado, donde los poseedores de un mejor nivel adquisitivo tendrán mejores oportunidades educativas que los otros/as. «Los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar. Los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones y con un también progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad educativa, lejos de disminuir, se incrementa o se mantiene constante» (Gentili, 2009: 42).

A diferencia de las escuelas y colegios privados existentes antes de 1980, los surgidos en las dos últimas décadas del siglo XX están motivados por razones económicas. Por vez primera, en la historia costarricense [y latinoamericana], la educación se ha convertido en una importante fuente de acumulación de capital, por lo que este modelo educativo en ciernes representa, en términos sociales y culturales, una ruptura decisiva con los modelos educativos previos (Molina Jiménez, 2007: 88).

Este modelo de traspaso de la escuela pública a escuela privada tuvo su origen en Chile. Con la llega al poder, tras el golpe militar donde se asesina al presidente Salvador Allende en el Palacio de la Moneda, la dictadura militar hace que la nación entera se convierta en un *laboratorio social* de la políticas económicas de ajuste estructural para América Latina. En este sentido la Educación fue uno de esos componentes prioritarios.

Como parte de la política de ajuste estructural se da paso al establecimiento del Estado subsidiario en Chile. Bajo este criterio y como parte de su consolidación, se realiza una reestructuración del sistema educativo. Como primer movimiento se redefine la currícula nacional en la exclusión de asignaturas

[...] contrarias al régimen imperante, se eliminan el debate, la participación y el pluralismo, dejando fuera de la escuela la búsqueda

abierta de los sentidos y los conocimientos, estableciéndose un sistema basado fundamentalmente en la acumulación de contenidos. Se inicia con esto un empobrecimiento progresivo de la experiencia educativa dentro del aula (Valenzuela y otras, 2008: 133).

Como segunda medida de transformación del sistema educativo en la década del 80, se da origen a la descentralización del sistema educativo.

En 1980 se inicia el traspaso de los colegios fiscales a los municipios, medida con la que se da término a las escuelas públicas, dando origen a tres tipos de establecimientos, los cuales han permanecido como exponentes de nuestro sistema educativo.

- Escuelas municipales: financiadas por el Estado, pero de propiedad y administración de los municipios.
- Escuelas particulares subvencionadas: financiadas por el Estado, pero de propiedad y administración privada, particulares o fundaciones.
- Escuelas particulares pagadas: financiadas por los padres y Apoderados (Valenzuela y otras, 2008: 133).

El modelo que se estructura está basado en el despojo de la responsabilidad educativa del Estado. Con la descentralización la Educación se vuelve un valor de intercambio, que en discurso se plantea con un mayor acceso a la población; pero en el cumplimiento del Derecho a la Educación, se ve restringido a los grupos que pueden pagar una educación privada.

Como tercer momento paradigmático del sistema educativo chileno en 1990, tras la finalización de la dictadura, el modelo trata de mantenerse vigente convocando la creación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Comentario a parte, es interesante resaltar la utilización del concepto *enseñanza* en vez de *educación*, esto se debe a que la educación es un proceso más amplio que la enseñanza y en este caso me atrevo decir que el concepto enseñanza es una versión suavizada y encubierta de: *adoctrinamiento*.

La LOCE establece que le corresponde al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Superior de Educación, definir los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, lo que faculta a los establecimientos educacionales para elaborar planes y programas propios a partir de estos requerimientos mínimos (Valenzuela y otras, 2008: 134).

Vemos así que el desarrollo de la política educativa neoliberal en Chile ha tenido momentos muy bien definidos. Se da inicio con una reestructuración de los sentidos de la

Educación en el escenario del nuevo Estado subsidiario y la dictadura militar. Luego vemos como la incidencia de las políticas neoliberales impulsa al Estado a una descentralización de sus sistemas, para el caso, transfiere las responsabilidades a las municipalidades y centros educativos privados bajo la modalidad de subsidio educativo. Como fase terminal la LOCE en 1990, aunque la dictadura termina, se da continuidad al modelo con el hecho de establecer parámetros mínimos para la educación y dando libertad a los establecimientos de enseñanza para elaborar sus propios planes y programas.

En todo el escenario descrito anteriormente los centros educativos que siempre han estado bajo la modalidad privada, han mantenido una continuación de su modelo. Incluso se puede decir que han obtenido mayores beneficios, ya que su prestigio ha aumentado en detrimento de lo que resta de la antigua escuela pública, y por ende de los beneficiarios que acudían.

La implementación de estas políticas, basadas fundamentalmente en los principios de una economía neoliberal, no logra, por lo tanto, cumplir con los objetivos propuestos en sus inicios. Las grandes diferencias sociales existentes en nuestra población se perpetúan en los sistemas educativos, de manera tal que los sectores más privilegiados obtienen una educación de mejor calidad y los sectores vulnerables acceden a un sistema que no cuenta con los recursos mínimos necesarios para un correcto funcionamiento (Valenzuela y otras, 2008: 134-135).

«En fin, sin políticas de compensación, el sistema educativo funciona como un «mecanismo de reproducción y de legitimación» de diferencias preexistentes» (Franco, 2002: 141). Obteniendo como resultado, en el caso de Chile que,

Año tras año, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) establece que los niños pertenecientes a los estratos más pobres obtienen resultados significativamente más bajos que el resto de la población, determinándose, además, que estos sectores son atendidos prioritariamente por las escuelas municipales y las escuelas particulares subvencionadas. Finalmente, los sectores con más recursos optan por una educación particular pagada, obteniendo los mejores resultados en las mediciones nacionales e internacionales (Valenzuela y otras, 2008:135).

Así vemos que en Chile al igual que en «Latinoamérica resulta un continente deprimido porque en él los contrastes y las diferencias sociales, políticas, económicas, educativas, se acentúan en lugar de atenuarse» (Merani, 1983: 83), con las políticas neoliberales. Con ello las élites tradicionales se benefician. «El capital cultural y económico de las familias y la riqueza y complejidad de las interacciones y tecnologías con las cuales se relacionan inciden fuertemente en la calidad de los resultados que se obtienen» (Martinic, 2001: 30).

La Escuela Privada como modelo para ampliar el Derecho a la Educación a todos los sectores sociales no es funcional para tal fin. Debido a que ésta funciona como un mecanismo más para la selección de recurso humano, exclusión y el establecimiento de barreras sociales por medio de la educación.

El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que gana el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según sea el lugar desde el cual nos toque la suerte o la desgracia de observarla (Gentili, 2009: 44).

Estimular la privatización de la enseñanza conlleva a seguir cerrando puertas a las mayorías desfavorecidas. «El poder oligárquico ha sido entre nosotros el primero en percatarse del valor de esta praxis educativa, como prueba su tenaz y constante labor para sofocar la escuela popular obligatoria, gratuita y laica, suplantándola por la escuela libre y confesional» (Merani, 1983: 149). En resumen:

Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado (Gentili, 2009: 45).

c) El rol docente

En los dos apartados anteriores hemos visto como el embate de las reformas neoliberales ha dado paso a la descentralización del sistema y la conversión de la escuela

pública en privada; pero todo lo anterior tiene una incidencia directa en la práctica educativa que se realiza en el aula, donde el rol docente es transformado,

[...] a la vez que falsificaron la educación crearon el prototipo de educador adecuado para hacerla cumplir con plena mala conciencia, al educador que se desliga de su realidad nacional y de la continental para plegarse a la voluntad farisea de las relaciones de poder (Merani, 1983: 69).

Para crear este nuevo rol docente, la teoría económica ocupa una teoría educativa para llevar a cabo sus fines: El constructivismo. El constructivismo, al igual que el discurso neoliberal, se ha difundido de una forma tal, que se ha convertido en un discurso hegemónico en los ambientes escolares y educativos (Corazza, 1995: 235). En pocas palabras, se presenta como la panacea para resolver las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje.

Recuadro N° 2.4. El Enfoque Constructivista (Meece, 2000: 101)

Se basa en una idea muy simple: el niño debe construir su conocimiento del mundo donde vive. El conocimiento no es algo que el profesor pueda transmitir directamente a los estudiantes. Es necesario operar sobre la información, manipularla y transformarla si queremos que tenga significado para ellos.

«El constructivismo es el fundamento de muchas reformas educativas actuales» (Meece, 2000: 101). Las cuales retoman sus fundamentos para hacer ver lo inoperante que los docentes *de las Escuelas públicas* han sido en sus prácticas educativas cotidianas que se tildan de: tradicionales. No reconociendo que «La falta de relación entre los contenidos pedagógicos dictados y la realidad material de los alumnos traen como consecuencia una productividad deficitaria de las acciones pedagógicas» (Molina, 2003: 654), que desarrollan los docentes. En cambio las iniciativas privadas pueden ser catalogadas de operativas, de las cuales se puede aprender y expandir su modelo de gestión educativa institucional, intentando « [...] quebrar la lógica del derecho a la educación al instituir, en el sentido común, otra lógica diferente –la lógica de mercado que transforma la educación en mercancía de compra y venta» (Corazza, 1995: 252).

El constructivismo se ha vuelto a convertir en un mito educativo hegemónico o «metanarrativa-maestra» (Corazza, 1995: 252), como lo ha sido el mito del liberalismo educativo en su momento. Como hemos señalado en páginas anteriores en este capítulo: el liberalismo promulgó una escuela gratuita, laica, de ascenso social e inclusión; pero solo a un grupo reducido llegó a serlo. Por su parte el constructivismo, como una corriente de pensamiento promulga espacios y ambientes sociales (Martínez Boom, 2009: 171): abiertos, activos, constructivos y significativos, los cuales, en esta inclusión excluyente (Gentili, 2009), puede ser que nuevamente, sólo alcancen a los sectores reducidos de mejores niveles de capital económico y cultural.

El constructivismo al basarse en las ideas de: individualismo interpretativo de Piaget y la acción de los ambientes sociales en el aprendizaje de Vigotsky (Meece, 2000: 101). Los estudiantes de estratos más pobres quedan fuera de la posibilidad de trabajo al interior del Constructivismo. De forma concreta se ejemplifica de la siguiente forma: ellas/os no pueden acceder a un capital cultural que les estimule positivamente (Vigosky) debido a la exclusión acumulada que sus familias poseen, en este sentido también se manifiesta el mal desarrollo físico y neuronal (Piaget) a consecuencia de la mala alimentación y nutrición. Con los ejemplos anteriores se obtiene en los estudiantes: malos resultados educativos, fracaso escolar, deserción, embarazo adolescente, entre otros males educativos que afecta principalmente a los sectores sociales vulnerables, marginales y rurales históricamente excluidos.

Lo ideal, es que los modelos educativos surjan de nuestra propia realidad, en los contextos y dificultades reales de existencia de las personas y no de teorías externas creadas en contextos y situaciones diferentes a las nuestras. Desde el posicionamiento hegemónico del constructivismo, deslegitima las otras alternativas educativas, aduciendo que son *experimentos* fuera del constructo teórico oficial, con lo cual carecen de algún valor educativo para ser expandidos. Por ende se vuelve un círculo difícil de romper.

Esta idea hegemónica del constructivismo, impulsa al docente a cambiar su rol de autoridad por la flexibilidad. Haciendo una clara distinción que cuando se habla de autoridad educativa en el aula, no se hace referencia al autoritarismo educativo que es una versión superlativa y desviada de la autoridad. Esta autoridad es deslegitimada haciendo ver que el/la docente ya no es quien dirige el proceso educativo, ya que el estudiante es autónomo para decidir la ruta educativa que desee hacer. «La reestructuración curricular se acompaña de una nueva visión del docente como compañero de ruta del alumno, coordinador y facilitador de las actividades de aprendizaje, y no más como el depositario del saber y dispensador de la sabiduría» (Comboni y Juárez, 2001: 142).

«La función del profesor consiste en ayudar a los alumnos a repensar sus ideas formulándoles preguntas que no se les habrían ocurrido» (Meece, 2000: 101). En donde el docente solo puede hacer un rol de *facilitador/a* en el ambiente educativo, que se vuelve desfigurado e indefinido donde cabe la realidad virtual como aula escolar y en este espacio-tiempo el/la docente se le intenta que quede fuera de uso.

Siendo así, se hace necesario para el proyecto neoliberal en educación desplazar de la arena política la esfera de lucha de las/os educadoras/es (y también la sociedad), y remitirlas/os a centrar sus esfuerzos, prácticas y teorizaciones en los significados psicológicos-epistemológicos-pedagógicos de la educación escolarizada (Corazza, 1995: 252).

Los docentes se encuentran en una encrucijada de difícil salida. Por un lado los estudiantes no los respetan, no cuentan con el apoyo de los padres para la educación, los programas de estudio no están adaptados a la realidad, su formación no los preparó para muchas situaciones actuales, la televisión está usurpando su profesión, la administración central los ve como culpables de la crisis educativa, entre tantas cosas más. Ante todo este abanico de inconveniencias los/las docentes podrán salir adelante de todo ello si cuentan con una vocación de servicio, se les proporciona capacitaciones metodológicas, el apoyo de la administración central se hace evidente en el aumento de la inversión educativa, los padres de familia readquieren su papel primordial de educadores de sus hijas e hijos.

Para punto de contraste, a la desvalorización del rol docente en el aula de clase del modelo neoliberal, el mejor referente es el modelo cubano de educación. En este sistema educativo que cuenta con más de 274.000 docentes, colocan a Cuba como el país de mayor cantidad de maestros/as *per cápita* en el mundo (Gómez Gutiérrez, 2003: 7). Para el año 2005 la proporción era de 1 maestro/a por cada 10 personas (Gentili, 2009: 28). Dando un valor preponderante al rol docente como promotor del sistema socialista en Cuba.

Este es un concepto socialista totalmente distinto a los que, con el neoliberalismo, consideran que no es posible aumentar los maestros por el gasto económico, ignorando que la mejor inversión que puede hacerse para desarrollar un país es el capital humano, y ese lo desarrolla el maestro. Ante los graves problemas que enfrenta el mundo tales como desigualdades, pobreza, hambre, droga, violencia, desempleo, el SIDA, la destrucción del medio ambiente, para solo mencionar algunos, solo la educación puede salvar a la humanidad y el maestro es factor clave (Gómez Gutiérrez, 2003: 12).

Aunque se debe decir que también la abundancia de docentes es parte de las condiciones del sistema económico en Cuba, en donde sin mayores nichos para desenvolverse, el Estado absorbe a una cantidad considerable de personas en edad productiva y las integra en labores patrocinadas por el Estado, para no aumentar los índices de desempleo en la isla. Todo ello respondiendo a la visión de: «Nunca sobraré un maestro, ninguno quedará desempleado; todos son necesarios en nuestra sociedad» (Gómez Gutiérrez, 2003: 12).

2.1.6 Apuestas por la equidad educativa: ¿Posneoliberalismo?

En el desarrollo de las reformas educativas de corte neoliberal aparece una tercera generación: las reformas educativas orientadas a la equidad educativa (Gallegos, 2005: 10; Martinic, 2001: 18). Se puede decir que es un intento por suavizar en parte los efectos de las primeras reformas y por otra parte una forma de disminuir las tensiones y demandas de la sociedad en general. Los docentes empiezan a expresar sobre las reformas anteriores y sus resultados contrarios a lo que se ofreció en un inicio. Es un punto de encuentro entre la continuidad y la ruptura del modelo Neoliberal y posiblemente la estructuración de la nueva etapa de la educación latinoamericana: Posneoliberalismo.

No se puede negar que el acceso a las instituciones de educación aumentó, gracias a la dinámica de las fases anteriores de las reformas educativas neoliberales. Ello ha vuelto a promover una educación de masas, incluso en los ámbitos universitarios donde las universidades privadas han aumentado significativamente la oferta educativa. En la región se están dando pasos para ir desde la educación de élites a una educación de masas (Rama, 2009: 181) pero, a lo cual hay que señalar que *cada año la educación instruye más; pero forma menos,*

[...] durante las últimas dos décadas en la región, en contraste con los logros previos, se produjo una caída en la cantidad y calidad escolar y que los ministerios de educación se vieron forzados a sacrificar equidad y eficiencia a fin de reducir los gastos educativos bajo las presiones de políticas de ajuste estructural (Torres, 2008: 216).

Tras reconocer algunos cuestionamientos y fracasos, que comenzaban aparecer a la luz pública de las reformas educativas, el discurso educativo adquiere una nueva línea argumental: *la equidad educativa*. Aunque no descarto que esta apuesta de equidad educativa sea un proyecto de intereses económicos que las élites tradicionales y tecnócratas internacionales, intentan llevar a cabo para que sus sistemas productivos se mantengan competitivos en esta era posindustrial que ha entrado a América Latina. En pocas palabras, luego de haber negado la educación a la mayoría de la población, la meta es incluir instructivamente a las amplias mayorías para que los sistemas productivos sean competitivos ante los demás del globo. En el aspecto positivo, hay que reconocer que esta situación contribuye directamente a que la cobertura educativa se amplíe extraordinariamente en toda América Latina.

Desde reuniones internacionales como *Educación para todos en Jomtien 1990* y otras más, se comenzó un proceso de presión para que la educación fuera un servicio accesible en la práctica para toda la población (Gallegos, 2005: 16). Este ideal educativo en América Latina intenta romper la brecha de inequidades y desigualdades educativas de los anteriores siglos. No obstante, muy a pesar nuestro, debemos tomar en cuenta que un mayor acceso a la

educación no redundan por sí mismo en una equidad educativa. «El desafío de la universalización, habiéndose cumplido, fue alcanzado a expensas de un progresivo deterioro de la calidad y de los índices de productividad de las instituciones escolares» (Grande, 2008: 71).

El acceso educativo está muy orientado por las propias condiciones socioeconómicas de la población. En este sentido, aunque exista verdaderamente un camino a la educación, en las regiones más pobres las personas acceden a una educación de baja calidad, docentes poco preparados y material insuficiente; sucediendo todo lo contrario a las personas de sectores económicamente altos que acceden a una educación de calidad con dotación completa de recursos educativos y docentes altamente preparados (Gallegos, 2005: 18, 20), que son parte del modelo de Escuelas Privadas. «En Latinoamérica el problema de la escisión educación/realidad es tanto producto de la mistificación ideológica de la historia como de la función social alienada del acto educativo por las relaciones de poder» (Merani, 1983: 69).

Nuevamente las desigualdades e inequidades educativas son parte de este sistema de violencia estructural de la exclusión-inclusiva de la educación. En este sentido, para erradicar este sistema debemos trabajar por una *transformación del sistema educativo*, lo cual no sea una reforma más como hasta el momento se han llevado a cabo. Sino que sea

[...] un proceso de renovación gradual, en incremento, y producida desde la base del sistema, desde las escuelas y liceos, tras lo cual se encuentra la concepción de una necesaria transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad nacional e internacional, como principio de modernización de la educación (Valenzuela, 2008: 137).

Para el caso traemos a mención el modelo de la Escuela Nueva en Colombia. Este modelo educativo inspirado en los principios de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko y Montessori (Schiefelbein, 1992: 69), ha hecho que la escuela rural en Colombia posea una serie de cambios significativos tanto en acceso y calidad educativa.

Recuadro N° 2.5. Modelo de la Escuela Nueva en Colombia
(Schiefelbein, 1992: 69, 77)

La Escuela Nueva ofrece enseñanza activa y oportunidades para tomar decisiones; enfatiza la comunicación escrita, una estrecha relación entre la escuela y la comunidad; [...] y una evaluación frecuente (pero flexible) adaptada al estilo de vida de los niños pobres. Traspasando de una “buena enseñanza” a centrarse en un “buen aprendizaje”.

Por una parte el acceso y cobertura educativa aumentan debido al modelo flexible de las clases en el cual un sistema abierto adaptado al contexto donde se encuentra ubicada la escuela, permite al estudiante ausentarse de las clases por razón de ayuda agrícola en tiempo de siembra y cosecha. Eso no implica que el estudiante pierda su año escolar; sino que se diseña un sistema semipresencial para adjudicar tareas escolares que se realizan de forma independiente y luego se revisan por el docente; o un *lapsus* temporal de inasistencia escolar que luego se recupera cuando asiste nuevamente el estudiante.

Respecto a la calidad, el modelo se desarrolla por medio de: proyectos, exploración de campo, Feria Educativa o centro didáctico; taller educativo; red de usuarios; instrucción programada o tutoría (Schiefelbein, 1992: 69). De esa manera se ha logrado que el aprendizaje sea estimulante para el estudiantado, potenciando las capacidades propias y la autonomía para aprender. Así las evaluaciones internacionales determinaron que el nivel de aprendizaje de los estudiantes en las áreas de matemáticas y ciencias, a pesar de ser una escuela pública rural, superaba por 3 hasta 8 puntos los resultados de los centros escolares privados de bajos ingresos y escuelas públicas de altos ingresos (Programa para la Reforma Educativa en América Latina, 1998: 9). Por lo anterior este modelo se institucionalizó para todo el sistema educativo de Colombia, prioritariamente en las áreas rurales las cuales para 1998 abarcaba 17,000 escuelas (Programa para la Reforma Educativa en América Latina, 1998: 19) con el propósito de aumentar la equidad educativa en los centros escolares por medio de la ejecución de la Escuela Nueva Colombiana.

Otro caso para mejorar la equidad educativa ha sido la *Revolución de los Pingüinos* iniciadas en Chile en el año 2006. Como ya se ha dicho el sistema escolar de Chile es el modelo ha seguir en la implementación de la políticas neoliberales en todos los servicios públicos, sobretodo la Educación. La inequidad del sistema educativo fue puesta a discusión en la agenda nacional por medio de la inconformidad de los estudiantes.

Recuadro N° 2.6. La Revolución de los Pingüinos
(Valenzuela, 2008: 143-144)

En el año 2006, los estudiantes secundarios de Chile enarbolaron una protesta generalizada, fuertemente cohesionada y masiva, abogando por mejoras en la calidad de su educación y argumentando la urgente necesidad de evitar que cualquier persona pudiese hacerse cargo de la responsabilidad de administrar un establecimiento educacional.

Esta protesta –denominada «la revolución de los pingüinos» en alusión al uniforme tradicional de los alumnos– paralizó las actividades académicas varios meses e impresionó al país por la madurez y calidad de sus propuestas, y por la capacidad de cohesión y de organización alcanzada por los estudiantes. Fue tal el impacto provocado por este movimiento que se hizo necesario implementar un equipo multidisciplinario para reflexionar sobre el tema, a partir de lo cual se propuso una nueva estructura legal, denominada Ley General de Educación, la que es encuentra hoy en discusión legislativa.

Dentro de las propuestas que se pretenden incorporar a esta nueva ley de educación, se contempla:

- El fin del lucro en educación, limitando el accionar del sector privado en el sistema de escuelas con subvención estatal.
- Salvaguardar la transparencia de la inversión en educación de los dineros del Estado.
- Eliminar los procedimientos de selección de alumnos para determinados establecimientos.
- Creación de un Consejo Nacional de Educación.
- Creación de una Superintendencia de Educación.

Las demandas de los estudiantes de secundaria en Chile dan muestra de una fuerte crítica al sistema educativo y al modelo neoliberal que lo sustenta. De esta forma, desde los propios participantes del sistema educativo que son también sociedad civil, se exigen mejoras que promuevan una educación equitativa posneoliberal; que vaya más allá de la educación mercantil que sólo le interesa el lucro por medio de los servicios educativos.

En el año 2011 las protestas iniciadas otra vez por los estudiantes, pero que fueron acompañadas ahora por la sociedad civil, impactan a Chile y a toda Latinoamérica. Estas protestas van más allá de exigir la gratuidad y calidad de la educación, se pone en debate directo el Derecho a la Educación de la población con el nuevo gobierno de derecha. Las

masivas manifestaciones en Chile, también se pueden interpretar como un llamado de clarín que levantó a toda la sociedad civil en actos pacíficos, a unirse y mostrar su fuerza ante el nuevo gobierno de derecha que asume el poder ejecutivo; haciendo ver que si están en el poder deben de trabajar por los intereses del pueblo y no por los intereses particulares de las élites como se hizo en la dictadura de Pinochet.

Otro ejemplo que se puede mencionar claramente como Posneoliberalismo es la Educación Bolivariana de Venezuela, impulsada por Hugo Chávez. Esta propuesta se inscribe en el proceso de transformaciones políticas y sociales que vive el país y de la alta prioridad que se le otorga a la educación dentro de ese proceso. La Educación Bolivariana es una apuesta por reconstruir el sistema educativo de Venezuela luego de 20 años de reformas educativas neoliberales. Además, la educación, es vista como un medio para construir la nueva Nación Bolivariana. Es un proyecto político de gran envergadura que intenta constituir una nueva visión de ser humano, desde lo antropológico; una Nación-Estado, desde la política y por ende un nuevo sistema educativo desde la educación parvularia hasta la universidad.

El proyecto educativo de la Educación Bolivariana pretende ser inclusiva, transformadora y un derecho humano respetado y ejercido. Como hemos visto la Educación Latinoamérica desde sus principios coloniales, luego liberales-conservadores, modernizante, desarrollista hasta los neoliberales se ha creado en discurso de lo inclusivo de la educación; pero esta inclusión sólo ha sido para unos pocos sectores. Y si hablamos del Derecho a la Educación por generaciones ha sido una de las luchas constantes por parte de las amplias mayorías que demandaba a los gobiernos en turno, con lo cual ese derecho no ha sido cumplido. El cambio de estos niveles de exclusión y negación del derecho a la educación, es uno de los objetivos básicos. Transformar las condiciones heredadas desde la colonia para crear una nueva Nación, ese es el fin último del proyecto bolivariano desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Cuadro N° 2.5. La Educación Bolivariana de Venezuela
(Castellano de Stöstrand, 2005: 39-40; Ministerio de Educación y Deportes, 2005a: 31-33;
2005b: 35-36. Elaboración propia)

Propuesta	Descripción	Fundamento	Propósito	Metodología
<i>Escuela Bolivariana (Educación Básica)</i>	Política del Estado venezolano, dirigida a afrontar las limitaciones del sistema escolar en los niveles de preescolar y básica en su primera y segunda etapa.	Una escuela transformadora de la sociedad, con identidad, participativa, democrática, comunitaria, flexible, inclusiva, de calidad y que se renueva constantemente.	La escuela debe ser uno de los espacios donde los actores que han estado relegados puedan irrumpir en la vida ciudadana, en la construcción de una nación que se sostenga sobre el diálogo y el reconocimiento de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de todos.	Aprender a aprender y desaprender, de aprender haciendo y del aprendizaje durante toda la vida.
<i>Liceo Bolivariano (Educación Media)</i>	Es un programa bandera dirigido a atender integralmente la adolescencia y la juventud temprana, período de vida en el cual la estructura pasada centró su atención para la mercantilización.	Garantizar el acceso, permanencia y prosecución de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo como un derecho humano y social.	SER el nuevo republicano integrador con el hacer, saber y convivir ciudadano y ciudadana capaces de valorarse a sí mismos y a su comunidad para convivir en democracia de manera participativa, protagónica y corresponsable en el marco del ideal bolivariano con una visión holística y en armonía con la naturaleza para la construcción de una sociedad solidaria de justicia y, por ende, de paz.	Educación como Continuo Humano.
<i>Universidad Bolivariana (Educación Superior)</i>	Institución de educación superior creada para contribuir significativamente con la inclusión social y con la refundación del Estado venezolano.		Formar ciudadanos profesionales competentes y probos, comprometidos con la transformación integral de la sociedad venezolana.	Diálogo creador, aprendizaje compartido y el ejercicio de la democracia participativa.

Entre sus principales críticas a la propuesta de Educación Bolivariana se encuentra su « [...] identificación con el gobierno actual ha generado en ocasiones -que el rechazo político- se haya proyectado a la propia escuela bolivariana» (Ministerio de Educación y Deportes,

2005a: 34), por el simple hecho de oponerse a las medidas inclusivas que de alguna manera se trata de implementar en Venezuela. Desmontar toda una visión de beneficio para unos pocos por medio de la educación, es una tarea difícil de hacer. Por ejemplo la implementación de las Universidades Bolivarianas se ha realizado por medio de espacios educativos no tradicionales, ya que las universidades de recio abolengo en Venezuela no han dado muestras de cambio en sus estructuras académicas ante la nueva visión impulsada desde el gobierno de Hugo Chávez.

Teniendo en cuenta que «La educación latinoamericana al final del milenio quedó marcada por su globalización y por la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo» (Torres, 2008: 214), el modelo de Educación Bolivariana, más allá de sus críticas políticas, lo que intenta es hacer notar que: dismantelar la estructura ideológica de la educación selectiva de/para élites en Latinoamérica es una tarea sumamente difícil de llevar a cabo. Pero no imposible.

El Posneoliberalismo en la educación, se puede entender por medio de los desafíos que está teniendo para surgir y los futuros que tendrá, enfatizando que

dichos desafíos se dan en el diseño e implementación de políticas superadoras de los fundamentalismos neoliberales, que privilegien la búsqueda de alternativas en torno al desarrollo local y a los modelos de economía social, en función de reorganizar la actividad económica y las relaciones sociales «desde abajo» (Olmos, 2008: 179).

Tareas que muy posiblemente la mayor parte de gobiernos actuales Latinoamericanos, con una tendencia mayoritaria a la izquierda política, en mayor o menor profundidad « [...] han iniciado procesos de reforma y reestructuración que aspiran a revertir la herencia de exclusión y desigualdades dejada por sus antecesores neoliberales y conservadores» (Gentili, 2009: 23). Donde la sociedad civil debe de adquirir un rol de garante del establecimiento del Derecho a una Educación Integral. Con lo cual dicho sea de paso, el magisterio debe de volver a retomar su rol prioritario en todo este nuevo proceso de *transformación educativa posneoliberal*.

Hoy como nunca, América Latina se afana por entrar en la modernidad, una modernidad nunca cabalmente alcanzada, quizás porque esta búsqueda ha sido entendida como asunto y privilegio de las elites, que históricamente han pretendido imponer una modernidad meramente imitativa de modelos europeos o estadounidenses. Al renegar de las raíces, identidades y potencialidades propias de las sociedades latinoamericanas se ha mantenido en la miseria, la ignorancia, el aislamiento y la desesperanza a una buena parte de la población, la constituida por los numerosos pueblos indígenas que aún mantienen una fuerte presencia en nuestro continente. El afán homogeneizador que caracterizó a los procesos de modernización al tratar de construir un modelo de Estado-nación a la europea ha negado las posibilidades que permitía la pluriculturalidad que caracteriza a esta parte de América Latina. En el ámbito educativo, se ve muy claramente cuáles son las acciones derivadas de esta política, puesto que la acción escolar ha ido dirigida a plasmar ese anhelo de latinidad a expensas de todo aquello que se alejara del paradigma homogeneizador (Comboni y Juárez, 2001: 126).

Superar la idea de formar un ciudadano global-abstracto, como lo pretenden las pedagogías constructivistas y cognoscitivistas, en consonancia con las políticas neoliberales; se refiere a la construcción de una idea de Educación posneoliberal capaz de formar un ser humano concreto integral, ubicado en un espacio-tiempo claramente delimitado territorialmente, que tiene una historia y una cultura compartidas por todos sus miembros, con unas necesidades y aspiraciones comunes: *ser latinoamericanos* y *ser latinoamericanas*.

2.1.7 Nuevos escenarios de la educación

Desde la década de 1980 la Educación en América Latina ha estado en constantes cambios, inclusive crisis, en la búsqueda de una identidad propia. En el momento en que está encontrando su propia identidad el escenario educativo sufre un cambio vertiginoso; aunque en algunos casos la estructura solo se moderniza en su forma, pero en esencia continua con sus mismos parámetros que ha poseído por décadas: «La educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales, porque mientras los pobres estudian en la escuela pública los sectores medios y altos florecen en instituciones privadas» (Torres, 2008: 211). Ante estos nuevos escenarios educativos la violencia cultural y estructural puede

manifestarse de forma más sutil e imperceptible en contraposición de épocas anteriores de represión política y guerras internas.

A pesar de la situación anterior, existen nuevos escenarios educativos muy alejados en forma de los anteriores. Estos nuevos contextos están formados por los *mass media* y todo lo que ello representa. «Esto ha hecho que hablar hoy de educación implique no la sumatoria de escuelas, programas, maestros y alumnos, sino la aparición de una red de comunicaciones, funcional, programable, administrable y evaluable» (Martínez Boom, 2009: 168). Internet, la televisión, el cine entre otros son la nueva escuela paralela que está formando las cosmovisiones, comportamientos, actitudes, pautas y hasta valores en las generaciones actuales (Pulido, 2007: 436).

La globalización es un nuevo fenómeno histórico que transforma nuestras sociedades y nuestras vidas. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información se han conformado como unos excelentes vehículos para su expansión e impulso «civilizadorio» (Bello, 1998: 34).

Ante estos nuevos escenarios ¿las condiciones de inequidad y desigualdad se podrán eliminar con la ayuda de los *mass media*? o ¿los *mass media* son una nueva forma de procesos de inequidad y desigualdad globalizados? En esencia, muy a mi pesar, los *mass media* se pueden convertir en otro factor de exclusión social. El modelo de escuela privada lleva una gran ventaja en la utilización de estos nuevos escenarios tecnológicos educativos, donde la escuela pública todavía no posee un dominio y utilización de estos recursos tecnológicos. Esta situación puede cambiar si existe una apuesta por el uso de la tecnología como otra herramienta didáctica que estimule la creatividad.

Otra de las situaciones es el sentido de la educación y su papel en la sociedad actual y futura, con lo cual se debe de « [...] pensar espacios de intervención y de disputa que permitan consolidar y ampliar las fronteras de la educación como un bien público y social, como un derecho humano fundamental» (Gentili, 2009: 50).

En décadas anteriores se sabía de sobremanera que a mayor años de estudio había mayores posibilidades de un bienestar de vida. Pero en los escenarios actuales a mayor años de estudio no necesariamente conlleva a un bienestar de vida. Vemos los años de estudios de los jóvenes actuales han aumentado, pero el acceso a un empleo decente, el reconocimiento social y la posibilidad de un bienestar de vida han disminuido (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008: 76).

«El reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de muchas naciones iberoamericanas, que ha quedado incluso plasmado como principio constitucional, es un nuevo reto que empieza a tener importantes consecuencias en el campo de la educación» (Ossenbach Sauter, 2001: 57). Este escenario educativo se ha creado luego de vernos hacia adentro, reencontrándonos con la riqueza cultural indígena. La implementación de la educación intercultural en América Latina ha sido desarrollada por que los grupos indígenas han logrado acceder a cuotas importantes de poder político (Bolivia), el reconocimiento como depositarios de una cultura ancestral que se debe fomentar (México, Ecuador, Perú) y las manifestaciones para su reconocimiento como Naciones originarias dentro de los Estados modernos en Latinoamérica (Chile, Guatemala). Este proceso ha demandado muchos cambios respecto a las condiciones tradicionales de la educación que excluye al indígena, tratando de transformarla en la inclusión educativa con equidad.

2.2 Elementos de la Educación para la Paz en América Latina

Los sistemas educativos latinoamericanos como hemos analizados en el apartado anterior, se fundamentan en la violencia estructural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización por medio del sistema educativo. Partiendo de esa constatación entendemos porque *otra educación* popular y fuera de los sistemas educativos formales surge como alternativa educativa inclusiva e integradora desde las bases sociales ejecutada por los relegados históricos de los sistemas educativos, sociales, económicos, políticos y culturales.

Este proceso de surgimiento de otra educación, con Paulo Freire adquirió una teoría educativa que la sustentará. «El método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; da conciencia y politiza» (Fiori, 1973: 20), la labor educativa que intenta liberar de los pensamientos opresores que poseemos. «Sólo una revolución cultural e institucional que vuelva a establecer el control del hombre sobre el medio ambiente puede acabar con la violencia que en la actualidad el desarrollo institucional ha impuesto por medio de pocos para el propio beneficio de ellos» (Illich, 1974: 80). De igual forma la incipiente Educación para la Paz latinoamericana se nutre de toda esta concepción, la cual es su base filosófica.

Luego no hay que perder de vista que la puesta en marcha de la Educación Popular, que retoma todo los aportes de la concepción de Freire, es fundamental en las acciones prácticas que retoma la Educación para la Paz en América Latina. No olvidando que de forma paralela se ejecuta la Educación en Derechos Humanos, la cual ha dado sus aportes a todo este proceso.

Con todos estos procesos la Educación para la Paz en América Latina ha ido construyendo unas finalidades propias muy claras y diferenciadas de la teoría general de Educación para la Paz. Además se cuenta con modalidades y metodologías educativas propias que responden al contexto particular latinoamericano. Las cuestiones anteriores serán las que se profundizaran en los siguientes subapartados.

2.2.1 La pedagogía de la humanización

La humanización como proyecto educativo-político, esa es la concepción filosófica donde radica la Educación para la Paz en América Latina, la cual se contrapone a la *pedagogía de la exclusión* promovida desde los sistemas educativos formales. Este hecho de humanizar se orienta a liberar a las personas de ese pensamiento colonial y opresor inserto en nosotras y nosotros latinoamericanos, producto de la represión social, económica y política de pequeños grupos a una amplia mayoría por siglos. Basándose en la contradicción de « [...] la

dualidad existencial de los oprimidos que, “alojando” al opresor cuya “sombra introyectan”, son ellos y al mismo tiempo son el otro» (Freire, 1973a: 57).

Como hemos visto anteriormente, los procesos educativos han estado al servicio de los intereses de pequeños grupos, élites opresoras, que se han servido de estos para perpetuar sus formas de dominación ante amplias mayorías. Encontrándose que los propios *oprimidos* de acuerdo a la instrucción recibida encuentran hasta cierto punto adecuados los procesos de dominación a los cuales están atados. Su forma de percibirlos es bajo la mirada de las élites opresoras que han hecho un buen trabajo en constituirlo en objetos que no poseen un pensamiento propio; sino que el pensamiento que ellos han creado.

De esta forma la pedagogía deshumanizante de los opresores crea a un tipo de hombre y mujer con las siguientes características: autodesvalorización, dependencia emocional, reducidos a objetos, amor a la muerte y en definitiva *ser para otros* (Freire, 1973a: 58, 61, 65, 76). Lo cual genera una pasividad ante la vida y un determinismo en que se piensa *todo está dado, no puedo hacer nada para cambiarlo*. En este punto es donde la pedagogía de la humanización hace su aparición para la ruptura de este círculo vicioso del opresor-oprimido. Teniendo como fin último « [...] la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a si mismos y liberar a los opresores» (Freire, 1973a: 33). En donde « [...] los medios de la liberación son los caminos de la opresión, o dicho de otra manera, al oprimido no se lo rescata sino que el mismo debe configurarse responsable» (Merani, 1983: 164), de su propia liberación.

Debemos establecer el marco general de la supraestructura que condiciona el accionar humanizador en Latinoamérica. Sabemos que los procesos de dominación cultural y de las relaciones coloniales de poder no se erradicaron con los procesos de independencia; sino que cambiaron de forma en nuevas relaciones de subordinación, explotación y neocolonialismo criollo elitista opresor. Con lo cual,

[...] los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, cosifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es “la pedagogía del oprimido” (Fiori, 1973: 20).

La Pedagogía que intenta humanizar y recuperar a los sujetos que por siglos han sido convertidos en objetos, es la «Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará» (Freire, 1973a: 35).

En el ámbito educativo la pedagogía de la humanización intenta hacer una ruptura con el pensamiento liberal-positivista; base filosófica de los sistemas educativos desde su estructuración en la época postindependencias que redundó en la opresión, exclusión, inequidad y desigualdad educativas de las amplias mayorías obreras, campesinas e indígenas latinoamericanas. En este mismo sentido Freire (1973a), nos presenta una serie de características de la *acción antidialógica*: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural (Freire, 1973a: 155). Para el caso, estas mismas características se pueden entender como los procesos de conquista colonial de los países europeos alrededor del mundo y la expansión del pensamiento liberal, modernizante, desarrollista, neoliberal o globalizador contemporáneo que crean opresión, dependencia y violencia.

Esta humanización debemos inspeccionarla como un proyecto de liberación. Reconocernos como seres humanos inacabados que necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo, a la vez que nos construimos y entendemos como sujetos históricos que aprendemos a escribir nuestra vida, como autores de nuestra historia; es autobiografiarse, biografiarse, existenciarnos y historizarnos como seres humanos que construimos historia y cultura (Fiori, 1973: 4).

En esta « [...] realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida» (Freire, 1999a: 32). En/con este

contexto se educa para la paz. Una paz orientada a transformar las violencias estructurales y culturales que da como resultado diversas manifestaciones de violencias directas. En este amplio abanico de violencias Freire ha reflexionado las formas de cómo transformarlas por medio de la *Educación como práctica de libertad* y sus mejoras posteriores.

Estableciendo como primer elemento de transformación el «diálogo auténtico – reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común » (Fiori, 1973: 19). Mundo común en el cual nos encontramos a nosotros mismo, con los demás (Fiori, 1973: 7) y con la naturaleza.

Cuadro N° 2.6. Las Pedagogías de Freire
(Freire, 1999a: 11, 54, 71, 103. Elaboración propia).

<i>Educación como práctica de Libertad</i>	Análisis del papel de la educación que puede desempeñar en el contexto del desarrollo económico y de la lucha contra el colonialismo mental.
<i>Acción Cultural para la Libertad</i>	Analiza las relaciones neocoloniales existentes entre los llamados países del primer mundo y los países del mundo mayoritario.
<i>Pedagogía del Oprimido</i>	Analiza la relación dialéctica existente entre dominación y opresión en el contexto del desarrollo histórico de la educación capitalista. Implicando al-con-el oprimido un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos y de sus razones de ser histórico.
<i>Pedagogía de la Esperanza</i>	La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, capaz de traducirse a una pedagogía para expandir optimismo en el momento de desconsuelo que el sistema globalizador emana.
<i>Pedagogía de la Autonomía</i>	Pedagogía fundamentada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando; centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.

En todo este proceso de transformación establece que la educación es uno, no el único, de los medios más poderosos para transformar las realidades opresoras. Haciendo un proceso de deconstrucción del pensamiento de las personas para que con ellas descubramos la sombra opresora presente en nuestro pensamiento. La identifiquemos para luego hacer un proceso de expulsión con una serie de ideas que nosotros mismos conocemos de nuestra práctica en el mundo; pero que por mucho tiempo no hemos sido concientes de su existencia. Es descubrir las violencias, expulsarlas y reconocer las formas de paz que existen, y en las cuales convivimos.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en procesos de permanente liberación (Freire, 1973a: 47).

«La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño» (Freire, 1999b: 77). Estableciendo un derecho a la diferencia (Comboni y otros 2005: 182), al pensamiento colonial opresor que intenta homogenizar y hacer unitarias las concepciones de vida de las personas. «Hablo de la resistencia, de la indignación, de la “justa ira” de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más» (Freire, 1999a: 97).

«La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos» (Freire, 1973a: 73). Lo cual repercute en la puesta en marcha de la «horizontalidad» (Freire, 1973a: 105) en la educación, en donde nadie se autoimponga como conocedor absoluto de la realidad, sino que entre todos y todas se cuestionen sus supuestos para que de ellos construir lo que es la *realidad*. Aunque debo de seguir reconociendo que el papel del educador es siempre importante, pero no como un educador tradicional sino que como un «Educador dialógico» (Freire, 1973a: 132), que dinamice, problematiza y reflexione las condiciones materiales y espirituales en conjunto con los demás participantes en este proceso de liberación de la «Cultura del silencio» (Freire, 1973a: 225).

Esta concepción de la Educación Humanizadora se concibe como « [...] dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha» (Freire, 1999a: 83). Es comunicación (Freire, 1973b: 77). Estableciendo una clara diferencia entre la educación tradicional pasiva y opresora a esta opción educativa activa y liberadora en todos

los sentidos, ya que « [...] en el diálogo se caracteriza por el intento de descubrir la verdad » (Barrio, 2001: 36).

La palabra, como unidad fundamental del diálogo, es en sí comunicación entre hombres y mujeres. La palabra como unidad fundamental, la palabra propia de todos y todas que se articula en un proceso de dialogicidad que permite establecer puentes, internos y externos, para la superación de las estructuras y supraestructuras de la relación opresor-oprimido.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación (Freire, 1973a: 101).

Características del diálogo verdadero: amor fundamento del diálogo, humildad, fe en los seres humanos, confianza, esperanza, pensar crítico (Freire, 1973a: 102-107). Dichas características deben de retomarse en todo el proceso de construcción de las propuestas educativas a desarrollar.

Los seres humanos mediatizados por la realidad dan origen a su proceso de humanización y liberación. Este proceso no se hace solo, sino que existe una persona encargada de este proceso. Freire nos inicia hablando del educador popular que luego se transforma en el educador democrático. Este actor es el primer rayo de sol que anuncia el amanecer. En este mismo sentido el educador para la paz debe de ser tanto un educador popular como democrático.

La Educación para la Paz desde esta concepción considera que « [...] cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar » (Freire, 1999a: 60). Es una responsabilidad humana y de sentido de realidad: el transformar las situaciones de opresión y violencia por situaciones de convivencia pacífica en la diversidad (Barrio Maestre, 2001: 36).

Esta concepción de la Educación Humanizadora inicia su práctica desde los ámbitos no formales de la educación popular; pero con el devenir del tiempo se ha hecho necesario de que acceda a los sistemas formales, tratando de transformar a las escuelas tradicionales y opresoras en una «escuela pública y popular, eficaz, democrática y alegre con sus maestros y maestras bien pagados, bien formados y en permanente capacitación» (Freire, 1999b: 54).

2.2.2 Educación Popular en América Latina

Los fundamentos teóricos de Freire se funden en una práctica educativa, que hasta esa fecha no tenía una estructura educativa que la fundamentara: La Educación Popular.

La Educación Popular ha estado presente desde la época de la colonia, en donde nuestros pueblos a través de su historia que incluye la resistencia a la educación de las élites, han ido creando múltiples acciones educativas ligadas a los intereses populares. Es así desde el nacimiento de las primeras organizaciones obreras pues a mediados del siglo XIX estas acciones educativas están presentes en los propósitos de dichas organizaciones. «La educación fue, tradicionalmente, una reivindicación básica para las masas obreras y para el movimiento socialista, que la consideraron un prerequisite para el desarrollo de la dignidad y del humanismo proletario» (Parra y otros, 1984: 40). Por ejemplo «[...] el movimiento socialista inglés hizo de la educación popular una de sus primeras reivindicaciones [...]» (Parra y otros, 1984: 41).

En América Latina el anarcosindicalismo, el sindicalismo revolucionario y las organizaciones socialistas participaron de esa perspectiva e impulsaron la proliferación de bibliotecas y centros de estudios, incluyendo tanto en sus programas como en los petitorios o pliegos de condiciones de los movimientos huelguísticos reivindicaciones referidas a la educación (Parra y otros, 1984: 43).

Este proceso educativo se da de forma paralela a los sistemas educativos formales. Ya que estos sistemas educativos no estaban diseñados a las demandas de estos grupos sociales, muy al contrario estos intereses estaban acordes con los grupos sociales élites-minoritarios para continuar los procesos de explotación social y enriquecimiento de muy pocos, en

detrimento de las amplias mayorías sociales. Las acciones de los grupos obreros y sindicatos redundaron en convertir a la Educación en un derecho a ser reivindicado frente al Estado.

La *Educación Popular* surgió como un movimiento alternativo a los modelos institucionales. La exclusión de los pobres a la institución educativa, la falta de cobertura y calidad, así como la concepción de hombre y sociedad que la educación estatal planteara llevaron a grupos de intelectuales, declarando estar al servicio de las clases mayoritarias y comprometidos con sus causas a elaborar proyectos político educativos encaminados a la transformación de las estructuras sociales (Alvear, 2002: 29).

Para el caso, los estudiantes universitarios latinoamericanos hicieron suya la lucha por una educación popular, « [...] en una etapa caracterizada en algunos países de América Latina por el ascenso de las clases medias, postularon la transformación de la educación superior en el marco de la educación popular para los grupos excluidos» (Parra y otros, 1984: 44). Entre estas acciones de demanda por una educación popular tenemos: el Congreso de Potosí (Bolivia, 1908) y la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918). Más allá de demandas, se crearon estructuras educativas que respondieran a la Educación Popular para los trabajadores y obreros, muestra de ello fueron las Universidades Populares González Prada (Perú, 1923), Universidad Popular (Guatemala, 1923-1932; 1946) y la Universidad Popular José Martí (Cuba, 1923), creadas para solventar las demandas educativas de los sectores obreros y populares.

Cuadro N° 2.7. Momentos institucionales de la Educación Popular
(Alvear, 2002: 28. Elaboración propia)

Concepción	Implementación
<i>Nacionalistas populares</i>	Brasil durante los dos períodos de gobierno de Getulio Vargas (1930-1945 y 1950-1954); en México durante la "educación socialista" bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940); en Chile durante el Frente Popular Chileno (1936).
<i>Democrático-populares</i>	Paulo Freire en el Brasil (1961) durante el gobierno de Joao Goulart; la Reforma realizada por la Unidad Popular en Chile durante el gobierno de Salvador Allende (1970); la del peronismo en Argentina (1945-1955 y 1973-1975); la del Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) en Bolivia (1952-1964); la del gobierno de Arbenz en Guatemala (1954); la Reforma Educativa Peruana (1968) y la de Panamá (1969) con establecimiento de las "escuelas de producción" durante el gobierno de Torrijos. La Reforma en Bolivia se dio bajo el gobierno de Juan José Torres (1970-1971)
<i>Revolucionarios</i>	La Reforma Educativa Cubana (1958), en Nicaragua durante el gobierno sandinista (1979-1991), en El Salvador en las zonas controladas por el FMLN (1980-1992), el Movimiento Zapatista en Chiapas (1992-hasta el momento).

En la década del sesenta se efectuó el agotamiento del modelo modernizante tanto en lo político como en lo económico, con lo cual se generó un intento de solución implementada a través de una reforma social. Mismo así se mostró insuficiente para responder a las demandas, cada vez más acuciantes de los sectores populares y organizados.

Es así que el modelo desarrollista en América Latina planteaban la ampliación del sistema educativo para integrar a los sectores marginados de la sociedad, para que contribuyeran y beneficiaran la supuesta modernización económica. La educación se percibió como un medio tanto para la formación de recursos humanos calificados y técnicos, como para el ascenso social. No obstante, esta reforma sólo fue un engaño más.

Pronto surgieron, desde distintos sectores, fuertes críticas a esta reforma económica y modelo educativo, ya que no resolvía los problemas de los sectores populares; sino que los acentúa. Lo necesario era un cambio profundo en la estructura del sistema político, social y económico, sin olvidar el educativo como parte del componente social. El movimiento social y popular tuvo el desafío de sostener la crítica fundamental al capitalismo, al mismo tiempo reconstruir y constituirse en sujetos sociopopulares para la transformación: «No es el burgués que procura su propio interés individual y egoísta sino un sujeto colectivo que exige el reconocimiento de su dignidad humana, para todos los hombres del mundo» (Molina, 2003: 662) y mujeres también.

En este contexto de reconstitución, se retoma a Paulo Freire entre otros, para la fundamentación filosófica-pedagógica de la Educación Popular. La *Pedagogía del oprimido* es ocupada como metanarrativa educativa de los sectores populares y organizados de izquierda en contraposición a las ideas educativas tradicionales fundamentadas en el liberalismo, positivismo, modernización y desarrollismos de los sistemas educativos latinoamericanos. Se intentó evidenciar la existencia de una función opresora, y por ende de violencia institucional, que ejerce la educación oficial en apoyo al modelo de exclusión sostenido por las élites.

La educación popular en este sentido, se la puede caracterizar como una educación alternativa que fuera capaz de denunciar y transformar esa situación de opresión y violencia institucional; por medio de una educación liberadora, que incentiva, desde la perspectiva de los sectores populares, su toma de conciencia frente a la dominación y su compromiso político por el cambio. Entre sus principios se encuentran:

- a) *La integralidad*: La educación popular no puede tomar en cuenta sólo una parte de la vida de la gente, o una parte de una comunidad; sino que concibe la vida humana como una unidad articulada. Se trata de buscar la coherencia entre las diversas dimensiones, buscando la conformación de un sujeto más integral y con capacidad de transformación en las diversas facetas de su vida.
- b) *Énfasis en la participación*: En la educación popular la participación es fundamental, está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones, tomando en cuenta la voluntad de los sujetos participantes. Es la voluntad de ser menos objetos y más sujetos de transformación. Este principio es retomado como eje principal luego en la Educación para la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos porque se relaciona con las relaciones de poder que se ejercen entre los seres humanos y entre el Estado.
- c) *La relación entre proceso educativo y proceso organizativo*: Los principios educativos tienen que estar articulados a los procesos organizativos, y por lo tanto el proceso de formación y capacitación debe mantener una relación muy orgánica con la estrategia política-organizativa que los movimientos de izquierda y sectores contrarios a los poderes tradicionales en los gobiernos iban construyendo.
- d) *La producción y apropiación colectiva del conocimiento*: Se trata de formar y desarrollar a los sujetos para que puedan hacer una apropiación crítica del conocimiento universal acumulado, en lugar de sólo transmitirlo en una dirección. Propiciar condiciones para la creación y producción de un nuevo conocimiento sin caer en el elitismo que niega que los amplios sectores populares son productores de conocimiento, y desmitifica que sólo los intelectuales y académicos son dueños del conocimiento, el cual lo presentan como estático y acabado. En la educación popular el conocimiento se considera como algo vivo y dinámico, se desarrolla a través del diálogo y reflexión colectiva. En este proceso el punto de partida y llegada es la *práctica*.
- e) *La práctica*: Se convierte en el fundamento de la teoría y al mismo tiempo en la finalidad del proceso de conocimiento. Es decir, que nuestro conocimiento solo puede existir y desarrollarse gracias a la confrontación con el mundo real, donde se analiza e interpreta, concediéndoles el grado de validez o rechazo para iniciar nuevamente el proceso de conocimiento. La práctica social es el conjunto integral de actividades materiales, intelectuales y espirituales que desarrollamos, es un punto de encuentro entre las ideas de cambio y lo establecido.

Otro factor importante para la Educación Popular en América Latina fue el Concilio Vaticano II (1968) y las Declaraciones de Medellín, Colombia (1970). El Concilio da un lineamiento general para la creación y desarrollo de las comunidades eclesiales de base, con todo lo que ellas representaron en los niveles de vida religiosa, de comunidad social y de movimiento cultural en el más amplio sentido de la palabra, incluyendo lo educativo. Las comunidades eclesiales de base proliferaron en toda América Latina, por razones de su misma situación política y social, ya que respondían a una necesidad de los fieles de agruparse y apoyarse en su fe y en sus luchas. Surge una «teología latinoamericana» (Cardenal, 2002: 193), encarnada en: *la Iglesia con opción preferencial por los pobres*.

Las acciones de estos grupos de la Iglesia están definidas por un objetivo pastoral, y muchas de las *comunidades de base*¹³ surgieron inicialmente para la lectura compartida de la Biblia, a partir de lo cual se generaron procesos de análisis de la realidad a la luz de los Evangelios, que incluyeron acciones educativas. Ello no implica el establecimiento de un sistema educativo formal paralelo al oficial, ni siquiera al de adultos, y por lo tanto no se plantea la organización de un sistema graduado de conocimientos (Parra y otros, 1984: 62).

Los sectores progresistas de la Iglesia católica latinoamericana también se unieron a la propuesta de Educación Popular impulsada por Freire. Esta situación obedeció a la conexión de Freire con sectores de la Iglesia progresista, ya que el modelo de Freire se suscribía al nuevo rol de la Iglesia de conexión con la realidad de las grandes mayorías pobres. Además sus propuestas estaban muy conectadas con la intención de hacer un cambio moderado de las estructuras sociales y políticas para contener una crisis política y social evidentemente próxima. Sus acciones en educación se pueden manifestar con una nueva doctrina de catequesis. La que promulgaba ahora un Dios en la Tierra, encarnado en el pobre y no un Dios lejos en el cielo o prisionero en las Iglesias ricamente ornamentadas. Su idea no era la creación de un sistema educativo paralelo, sino que era una reforma al sistema educativo tradicional, para incorporar nuevos elementos inclusivos en su currículo. No obstante,

¹³ Énfasis en cursivas del original.

Los sectores católicos más radicalizados definen la educación popular como la educación de los trabajadores realizada por ellos mismos, lo que los vincula con las concepciones que, considerando burguesa la educación institucionalizada, intentan establecer un sistema separado y autoorganizado por los sectores populares (Parra y otros, 1984: 62-63).

A partir de los años 1970, el desarrollo de la Educación Popular, se profundizó y estuvo asociada al impulso de transformaciones políticas desarrolladas por las izquierdas en Latinoamérica. Las prácticas y concepciones de la educación popular traen consigo un fuerte contenido político en la medida que siempre estuvieron identificados con las luchas de los grupos populares por sus derechos y por la democratización del conjunto de las relaciones sociales.

Se puede decir que la Educación Popular se institucionaliza al interior de los movimientos organizados de izquierda. Lo que no fuera parte de este doctrinario era descartado y visto con mucho cuidado. Inclusive las estructuras alternativas e inclusivas se vuelven cerradas y aferradas a una sola concepción; fiel reflejo del contexto donde han surgido.

Cuadro N° 2.8. Cuestionamiento de la Educación Popular en la década de 1980
(Alvear, 2002: 39-43. Elaboración propia)

Descriptor	Significación
<i>Discurso partidista sin partido</i>	No todos los educadores populares pertenecían a partidos políticos ni era requisito ser miembro de uno, las organizaciones tenían una estructura partidaria. En el inicio, los partidos de izquierda hicieron uso de la <i>Educación Popular</i> emprendedores para ganar base social entre la población empobrecida. Los contenidos educativos estaban reglamentados de acuerdo a la postura política de cada uno de los partidos ya que es ella quien controla, vigila y aprueba las actividades educativas.
<i>Discurso denominado como Popular sin pueblo</i>	Aunque los partidos políticos y organizaciones sociales planteaban elaborar proyectos educativos con base a las necesidades de la base, en la práctica no siempre se llevó a cabo. Muchas veces los programas se elaboraron en una oficina sin conocimiento de las necesidades reales y/o deseos de la población a la que están dirigidos.
<i>Proyecto educativo sin pedagogía</i>	Se denomina el abuso de las dinámicas y técnicas de grupo sin el análisis de los fundamentos y contenidos teóricos y temáticos. Se enfatiza la técnica y la didáctica y en lugar de mantenerse como un medio se convierte en un fin. Los promotores o agentes educativos reciben formación y capacitación sobre técnicas y manejo de grupo, pero sin una concepción pedagógica y sin elementos teóricos que afirmen su trabajo.
<i>Discurso político sin proyecto</i>	La estrategia a seguir es apropiarse de un discurso político que de forma automática se convierte en el marco interpretativo de la "realidad" generalizada en que viven los grupos. Esto conduce a una ambigüedad, a la falta de un sustento teórico y a una idealización de una transformación mágica de esa realidad uniforme.

Ésta crisis de la Educación Popular está muy relacionada a los cambios suscitados por la política de ajuste estructural que impactaron a la educación. La lucha de la Educación Popular es la de plantearse como un medio alternativo a la educación oficial; pero cuando la propia educación oficial es atacada por sus mismos detentadores, los marcos de acción cambian. De igual forma no hay que perder de vista, que a excepción de Cuba, las crisis de los modelos revolucionarios se profundizan por el desgaste militar al que son objetos desde Estados Unidos.

La crisis de la Educación Popular se constituyó en un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social influenciada por las reformas neoliberales para dar propuesta de transformación concientemente, en función de procesos organizativos y bajo la perspectiva de un proyecto histórico de liberación ante los nuevos retos que el sistema neoliberal plantea.

Desde la década de los noventa en adelante se establece otro rumbo para la Educación Popular. Este rumbo está marcado por el intento de hacer de la educación oficial tradicional formal: laica, gratuita y obligatoria; debía de dar paso a ser *popular*. Para ello « [...] la escuela debe ser recuperada como institución que pertenece a toda la sociedad, y en su seno debe librarse la lucha por la democratización que consiste, en primer término, en la apropiación del conocimiento por parte de las clases subalternas» (Parra y otros, 1984: 64). Con lo cual se intenta con la estructura oficial educativa instalada, darle el carácter de popular a la educación. Siendo de esta forma parte de la tercera generación de reformas neoliberales, que en esencia contiene la transición a una Educación Posneoliberal.

2.2.3 Implicaciones de la Educación en Derechos Humanos

Luego que varios países latinoamericanos lograron salir de las dictaduras militares ocurrió un redireccionamiento de las políticas educacionales. Por una parte, como ya hemos analizado en el primer apartado de este Capítulo, entran en vigencia las políticas neoliberales; pero también existe una moderada apertura para que la sociedad civil impulse e introduzca

cambios en los sistemas educativos. En este ambiente más democrático, los movimientos de educación popular y concientización enfocaron sus esfuerzos para conseguir la estructuración de una Educación en Derechos Humanos en los sistemas educativos.

Las organizaciones no gubernamentales tuvieron un papel central en esa década de transiciones democráticas, al generar nuevas relaciones sociales y nuevos tipos de demandas, esta etapa fue dominada por las propuestas de las ONG's (Klainer, 2000: 48). Apoyaron el desarrollo de diferentes movimientos sociales que aportaron desde la práctica otros contenidos a los conceptos de derechos humanos como diversidad, inclusión, paz, ciudadanía entre otros. Enriquecidos además con la emergencia y/o afirmación de nuevos movimientos como los movimientos indígenas, feministas y ecologistas. «Algunos de los más relevantes son la defensa de los derechos del niño, de la mujer, del aborigen, de los discapacitados, de los homosexuales, de las personas con Sida, derechos de los consumidores, acción ciudadana y la defensa del medio ambiente» (Klainer, 2000: 63).

La Educación en Derechos Humanos de igual forma tiene un origen en la Educación Popular de los movimientos sociales bajo la influencia de Freire (Magendzo, 2008: 11). El accionar de la Educación en Derechos Humano ha sido desde una perspectiva de justicia social y educativa para las amplias mayorías marginadas, teniendo como acción principal la fundamentación del respeto de los Derechos Humanos al interior de las estructuras Estatales. Abraham Magendzo (2009), nos comenta que la Educación en Derechos Humanos en la décadas de los 80's se enfocó en la expansión y legitimación de los Derechos Humanos; para luego en la década de los 90's desarrolló metodologías, recursos y servicios didácticos; y para el comienzo del siglo XXI la promoción activa de políticas públicas, monitoreo de obligaciones del Estado y desarrollo de propuestas pedagógicas globales para la vigencia del derecho a la Educación en Derechos Humanos (Magendzo, 2009: 7). Donde las temáticas de Educación para la Paz se han incorporado principalmente en los contenidos de Derechos Humanos (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2002).

En este sentido Tuvilla (2004a), plantea que existen ciertos rasgos fundamentales en el desarrollo de la Educación en Derechos Humanos en América Latina, los cuales puedo resumir de la siguiente forma:

- a) La Educación en Derechos Humanos, surge de la práctica social de la educación no formal y se consolida en los sistemas de educación formal después de alcanzados diferentes acuerdos de paz y transiciones democráticas.
- b) Existe un amplio y fuerte movimiento de organizaciones no gubernamentales y sociedad civil organizada que trabajan en este ámbito. Que gracias al apoyo de organismos internacionales pudieron llevar a cabo sus fines educativos.
- c) Los aportes metodológicos han sido variados e importantes.

La Educación en Derechos Humanos opera como el medio educativo de reacción y antídoto para evitar que las cruentas dictaduras, los conflictos armados y las democracias de fachadas surjan nuevamente en nuestras sociedades latinoamericanas (Magendzo, 2009: 8), « [...] se trata de generar propuestas de educación y derechos humanos para acompañar los procesos de democratización de nuestros países» (Klainer, 2000: 39). Reconociendo claramente que « [...] la finalidad de los derechos humanos es la paz [...] » (Fernández, 2006: 253). Por todo el trabajo desarrollado en años anteriores « [...] hoy los derechos humanos forman parte de la ética social de la sociedad latinoamericana» (Ramírez, 2000: 199), pero falta mucho para que en la práctica cotidiana se cumplan todos los Derechos Humanos.

Todo este proceso de incorporación de los Derechos Humanos a los sistemas educativos formales no fue fácil.

En el sistema educativo formal básico que se encontraba en situación de postración y atraso, sumido en los proyectos educativos tradicionales, la democracia y los derechos humanos no estaban incorporados a la vida cotidiana de la escuela, ni en el currículo expreso, ni en el oculto. Tampoco en el mundo universitario había espacio apropiado para esta reflexión, ni siquiera en las facultades de derecho (Klainer, 2000: 132).

El elitismo educativo en su fundamentación niega la posibilidad de incorporar a toda la población en los procesos educativos formales. Nos encontramos con una educación que forma en la violencia y la injusticia. Dar el giro a la educación, para educar en los derechos

humanos y la paz, es lo que promueve la Educación en Derechos Humanos: *ser el punto de encuentro entre la educación formal de elites y la educación popular de las mayorías sociales*. Aunque de forma accesoria también por medio de la Educación en Derechos Humanos se hace el intento de redefinición del Estado Liberal-oligárquico por un Estado inclusivo. «La Escuela y los derechos humanos son las herramientas privilegiadas para esa construcción» (Klainer, 2000: 39).

La práctica educativa de la Educación en Derechos Humanos,

[...] es un proceso que contribuye al desarrollo integral de la persona y de su dignidad a través de la formación de actitudes de respeto a la vida. Es contribuir a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social. Es la formación en valores y principio para el respeto de la vida (Mujica, 2000: 236).

En un primer momento la Educación en Derechos Humanos se orientó a la « [...] incidencia en las condiciones de autoritarismo y la intolerancia como rezago de épocas anteriores» (Klainer, 2000: 41); para poder fundamentar las bases de una reconversión educativa en los nuevos escenarios democráticos que se comenzaban a experimentar.

Entendemos que la enseñanza de los derechos humanos (DDHH) puede ser utilizada en los salones de clases como herramienta para el ejercicio de la reflexión y la crítica social, que estimule en los estudiantes una actitud de movilización y lucha por lograr mejores condiciones materiales de existencia para los sectores oprimidos (Molina, 2003: 647).

«En general las acciones se orientan a la toma de conciencia y la sensibilización de la población a la reivindicación de derechos específicos y la presión legislativa» (Klainer, 2000: 63). Procesos que hasta épocas recientes estaban restringidos. Educación en derechos humanos supone (Klainer, 2000: 73-74): la autonomía, la solidaridad, la justicia, la crítica de lo evidente y de lo obvio. Sus ejes de análisis en un primer momento fueron (Klainer, 2000: 41):

- a) violaciones recientemente cometidas.
- b) Convivencia social.
- c) Perspectiva de algunas áreas de los Derechos Humanos.

Algunos de sus enfoques de aplicación (Ramírez, 2000: 211):

- a) Educación valoral
- b) Formación jurídica.
- c) Realidad social y política

No obstante intereses políticos y económicos excluyentes en nuestra región han apoyado una situación de no-construcción de paz positiva o cultura de paz, a pesar de que las dictaduras militares ya no existen y las guerras internas (a excepción de Colombia, pero con un posible acuerdo de fin de hostilidades armadas) ya no están vigentes. «Los derechos humanos hoy están ampliamente aceptados en su enunciado, pero la profundización del modelo neoliberal hace que se incumplan en la práctica, han sufrido un vaciamiento de sentido» (Klainer, 2000: 65). Muestra de ello es el alto índice de muertes por violencia organizada armada en jóvenes en toda América Latina (Downey, 2005), por sólo mencionar un ejemplo de los muchos que existen.

a) Conexiones entre Educación para la Paz y los Derechos Humanos

Debo de resaltar dos aportes que surgen desde la Educación en Derechos Humanos para la Educación para la Paz. En primer lugar destacar que el conocimiento e interiorización de los Derechos Humanos conlleva a una construcción de paz y de culturas de paz (Magendzo, 2009: 16). Por ende siempre que se hable de Educación para la Paz uno de sus fines, objetivos, contenidos o enfoques se basará en los Derechos Humanos, dado que se establece una dialéctica recíproca entre ambas Educaciones, que en un punto determinado la conceptualización puede ser diferente; pero en la práctica intentan llegar al mismo fin.

Cuadro N° 2. 9. Comparativo de la Educación para la Paz y la Educación para los Derechos Humanos (Elaboración propia)

	Educación para la Paz	Educación en Derechos Humanos
<i>Finalidad</i>	Desarrollar el conocimiento, técnicas, actitudes y destrezas que se requieren para la construcción de la paz.	Conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los Derechos Humanos. No es una acción que termine en sí misma, sino que está proyectada a generar otras acciones, múltiples y en ámbitos también múltiples, que haga realidad la existencia viva del Estado de derecho.

<i>Objetivos</i>	Autonomía y autoafirmación Aceptación Solidaridad Afrontamiento no violento de los conflictos	Sentido de dignidad Universalidad Proceso de noción construida históricamente Paz, democracia y desarrollo.
<i>Modelos</i>	Intimista Conflictivo/violento Conflictivo/noviolento Intimista/noviolento	Clarificación de valores Cognitivo evolutivo Análisis de valores Taxonomía del desarrollo afectivo Comprensión crítica Neutralidad activa ¹⁴
<i>Metodología</i>	Socio-afectiva	Comprensión crítica Neutralidad activa

En segundo lugar, la Educación en Derechos Humanos ha acompañado a la construcción de procesos democráticos señalando una serie de valores como el respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad y la responsabilidad ciudadana. Estos mismos valores los puede retomar la Educación para la Paz.

De igual forma se deja entrever que uno de los objetivos de la Educación en Derechos Humanos que intenta alcanzar es la consolidación de la paz; añadiendo los ejes del desarrollo y la democracia como medios adecuados para tal fin.

2.3 Propuestas de Educación para la Paz en América Latina

La Educación para la Paz, en clara diferencia con la llevada a cabo en otros contextos como Europa, surge de forma paralela a los sistemas educativos desde los sectores marginados por las políticas educativas. Siendo su mayor referente la Educación Popular y la Pedagogía de la Liberación; que con la puesta en práctica de la Educación en Derechos Humanos, logra acceder y abrirse paso en los sistemas educativos formales. Los movimientos populares con la clara convicción de que «las acciones pedagógicas transformadoras serán aquellas que aporten

¹⁴ Esta técnica rechaza la idea genérica e ilusoria de la neutralidad de la educación y del educador y propone a partir de una delimitación de objetos, sujetos y contextos educacionales se rechace la pretensión de inactividad o inhibición en la actuación moral de la escuela y los educadores. Supone que el educador introduce, presenta y posibilita el planteamiento de temas controvertidos o de implicaciones valorales. El uso de la técnica consiste en facilitar la introducción y el debate en la experiencia escolar de los temas controvertidos y las posiciones enfrentadas en relación a ellos. Un punto esencial es la renuncia del educador y a institución a influir para que el educando opte por valores determinados (Barba, 1997: 120).

a un proceso de construcción de contrahegemonía. Para ello, tales acciones educativas deberán partir de los universos de significación de las clases populares» (Molina, 2003: 662). Así entendemos que,

La Educación por la paz y para la democracia es una capacitación que propone, fundamentalmente, desarrollar contenidos actitudinales para mejorar la convivencia, generar condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, modificar situaciones de violencia en la institución, reflexionar sobre cuestiones éticas y aprender a ser tolerantes y solidarios (Klainer, 2000: 74).

Antes de pasar a mostrar ejemplos de la implementación de la Educación para la Paz en América Latina, creo conveniente hacer un breve esbozo, de lo que se entiende por *paz* en nuestra región. Para generar una mejor comprensión de las acciones que se emprenden a lo largo y ancho de América Latina.

2.3.1 Paz en América Latina

Para iniciar, se entiende «La paz como fruto de la justicia y la igualdad, teniendo como base la dignidad humana para el goce de la vida de manera plena» (Mujica, 2000: 238). Lo cual como se ha ejemplificado en el apartado anterior de este Capítulo, el desarrollo de una vida plena o digna a las amplias mayorías a sido negada esta posibilidad. Si por medio de la inclusión en procesos educativos en discurso se plantea que el progreso de la persona humana esta asegurada, discurso que se convierte en mentira. La inequidad y la exclusión social son los factores claves que determinan la visión de paz que se quiere desarrollar, por ello aclaro que

La paz es más que un “no” a la guerra, debe de partir del reconocimiento de la realidad de los pueblos [latinoamericanos], de las causas que originan los conflictos. Por ello estamos convencidos que los verdaderos actores de la paz son los pueblos; entonces, la paz va más allá de los “acuerdos” y de los actores de los conflictos. Estos últimos tienen que trascender de las negociaciones de lo contrario le quitara potencialidad a la paz (Velado, 2004: 78).

La paz que promulgamos parte de que no han sido suficientes los acuerdos de paz o los informes de la verdad elaborados después de la finalización de los conflictos armados o

represión política en los países de América Latina, debido a que respondieron a las consecuencias, pero las causas estructurales se mantuvieron casi intactas. «Entonces, es claro que la paz no puede limitarse a ser la salida política para los actores militares [...]» (Álvarez, 2004: 66). La construcción de paz se relaciona con la construcción de nuevas estructuras del Estado. «Tendríamos que decir que la paz tiene que ver con una reforma profunda del Estado que va más allá de la alternancia de la democracia electoral, pues debe estar orientada hacia cambios sustantivos» (Álvarez, 2004: 66-67). En este sentido «[...] el reto más importante en la construcción de la paz, es poderla vincular diariamente con factores sociales; no basta acompañar y firmar la paz sino que depende también de su construcción cotidiana» (Velado, 2004: 78).

La construcción de paz tiene que ver con la lucha contra la impunidad (Velado, 2004: 79), la búsqueda de una sociedad sin violencia (Castellanos, 2004b: 117), «[...] la superación de las causas que generan los conflictos y con la injusticia social» (Velado, 2004: 78); que se aleje de las ideas conservadoras que promulgan una *paz social*: «Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores» (Freire, 1973a: 83). Es por ello que necesitamos «[...] un reencuentro de nuestras naciones con sus tradiciones, con sus valores, con proyectos colectivos definidos entre todos» (Castellanos, 2004a: 77). Entre estas condiciones para la paz podemos mencionar:

En lo subjetivo, tener conciencia de lo que somos, de nuestras diferencias y que estas no nos separan; ello resume de alguna manera el tema de la autoestima. En el tema de los valores, el respeto a la persona, a su dignidad, a la justicia, a la igualdad, a amar la vida en definitiva. En la esfera de lo público, de lo político, de la economía, la organización, la concertación y todo lo que tiene que ver con la vigencia de los derechos humanos (Mujica, 2000: 238).

Es así que la paz debe verse como una «[...] paz integral, de una paz ligada sobretudo a la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales [...]» (Velado, 2004: 78) en todas las esferas sociales; pero

No va a ser posible pensar la paz si no logramos unas transformaciones profundas en los imaginarios que hemos construido en nuestra vida cotidiana y con los cuales nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros, y desde los cuales construimos la violencia cotidiana en el hogar, en el lugar de trabajo, en la sociedad, reconstruyendo en nuestro mundo pequeño las formas mediante las cuales se hace visible el que no poseemos una cultura para manejar conflictos. Por ello la paz es un trabajo de todos/as desde la experiencia individual en los niveles de responsabilidad de cada uno con su cuerpo, con su mente, con su deseo, con su pareja, con su grupo más cercano y, en alguna medida con la sociedad (Mejía, 1999: 37).

En el momento contemporáneo la construcción de paz desde los movimientos organizados y políticos de izquierda, la paz y la cultura de paz se está estructurando como un proyecto político descolonizador y antiimperialista de los Estados Unidos y otras potencias hegemónicas.

2.3.2 Propuestas de Educación para la Paz

La Educación para la Paz en América Latina parte en primer lugar como propuesta educativa alterna a la estructura de los sistemas formales de Educación, la cual

[...] está integrada por un conjunto de dispositivos lentos, burocráticos, ideados para otras velocidades, desprovista de espacios de autonomía que premien o estimulen las iniciativas de sus miembros. No fue pensada para promover la realización y el descubrimiento de la identidad sino para garantizar condiciones de igualdad de tiempo y espacio a todos (Zaritzky, 1999: 176).

Para lo cual la Educación Popular rompe con este paradigma. Haciendo ver que existe diversidad de espacios-tiempos al interior de un mismo contexto geográfico o nacional, en donde se deben de respetar y muy al contrario de la educación oficial que es impuesta, la Educación Popular es construida por los miembros de una comunidad, que refleja sus propios intereses, y por ello existen muchas forma de entender a la Educación Popular.

Recuadro N° 2.7. La Expedición Pedagógica Nacional (Álvarez Gallego, 1999: 234)
Identificar las iniciativas, propuestas y acciones que se adelantan en las distintas regiones desde las instituciones escolares en torno a la problemática de la violencia y del conflicto bélico, que permitan la construcción de un tejido conceptual y experimental sobre la pedagogía de la paz en Colombia. Se trata con ello de encontrar diversas formas de construcción de una cultura democrática y de resolución de conflictos tanto en el ámbito institucional como en el de las relaciones de los centros educativos con la vida escolar.

La Educación Popular establece la mayor parte de los lineamientos a ejecutar por parte de la Educación para la Paz desde diversos puntos de vista. Por ello, al decir Educación para la Paz en América Latina se presenta una serie de propuestas y acciones con un tronco común con ramas diferentes de ejecución; debido a que han nacido de la Educación Popular, pero en cada sitio se ha manifestado de acuerdo con el contexto de origen. El proceso pedagógico propuesto por la Educación Popular se centra en el diseño y desarrollo de un acto educativo que hace posible una relación de *negociación cultural*, a partir del encuentro de las diversas lógicas, percepciones y visiones, de tal manera que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto (Mejía, 1999: 62).

La negociación cultural es posiblemente el área donde la Educación para la Paz se moviliza en América Latina, ya que « [...] la negociación cultural, busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y las actuaciones derivadas de éstos» (Mejía, 1999: 63). Así se da valor y significado a las prácticas sociales alternas a lo institucional, se promueve la integración entre los sectores humanos que se encuentran al interior de una Nación o región. Entre los elementos necesarios a considerar en la negociación cultural tenemos: la experiencia vivida, el espacio de socialización que marca a cada actor, su entorno de afectos y acciones, los lugares en los cuales organiza lo que le es esencial y la manera como todo esto construye tejido social (Mejía, 1999: 66).

La Educación para la Paz es un proceso de negociación cultural en América Latina, que permite que otras perspectivas educativas que han estado presentes, aunque invisibilizadas, en este momento se promueve este reconocimiento.

La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo que reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propicien nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación-autoformación; todo ello, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es sólo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje (Mejía, 1999: 63-64).

Enmarcado en este paradigma de la negociación cultural y el contexto propio de América Latina, ha dado como resultado la creación de una diversidad de formas educativas de entender y construir la paz. Cada una responde de forma concreta al contexto donde se desenvuelve. A pesar de ello podemos ver que poseen rasgos en común. A continuación presentaré los modelos educativos donde se ha incorporado la Educación para la Paz en América Latina.

- Educación para la convivencia

Este modelo educativo es uno de los más difundidos en todos los sistemas educativos. Es por así decirlo, la forma más sencilla y concreta de presentar la Educación para la Paz: *aprender a convivir*.

A pesar de ser una acción básica de la vida del ser humano, hay que poner de relieve lo difícil que puede llegar a ser la convivencia. «Es evidente que aprender a convivir en situaciones de permanente riesgo vital por razones de privación (pobreza extrema) o por condiciones de violencia evidentes, no es lo mismo que aprender a convivir en un entorno seguro y rico en estímulos afectivos» (Mejía, 1999: 25). Por ello resulta vital aprender a convivir en situaciones extremas que el contexto latinoamericano presenta.

La educación para la convivencia implica muchos cambios, no sólo de contenidos sino de actitudes. Requiere una predisposición a atender las necesidades individuales y colectivas, a presentar un clima de trabajo saludable y a generar cada vez más espacios para que los vínculos de afecto y cooperación se afiancen. Este conjunto de gestos hacen el cultivo de lo que se ha dado en llamar una “cultura del cuidado” (Zaritzky, 1999: 171).

Entre los contenidos programáticos para la Educación para la Convivencia podemos detallar:

- Los Derechos Humanos y Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- La ciudadanía como forma de participación en el mundo público.
- La articulación de los intereses comunes e individuales.
- Cooperación y solidaridad.
- Reglas y normas para la organización de grupos.
- Los conflictos como oportunidad para el aprendizaje de la convivencia.
- Participación y gestión organizada.

- La prevención de la violencia.
- La pluralidad como integración entre lo igual y lo diferente.

- Educación para el conflicto

Muy relacionado a lo anterior, la *Educación para el conflicto*, hace caer en la cuenta que no convivimos en un espacio-tiempo estático, y el cambio se asume como constante y el conflicto como su metodología. Aunque hasta el momento al conflicto por sí mismo se le ha dado una connotación negativa en los discursos institucionales y oficiales. Reconvertir estas concepciones representa uno de los mayores retos para este tipo de educación. «Asumir el conflicto significa hacerlo de otra manera a como estamos acostumbrados a hacerlo, y convertirlo en generador de procesos, impugnador de verdades, reconstructor de poderes, y organizador de propuestas» (Mejía, 1999: 45), que puedan beneficiar a las amplias mayorías que han sufrido procesos sistemáticos de invisibilización, no pocas veces violentos y mortales.

En la acción educativa se promueve el reconocer el conflicto como inherente a la condición humana (Mejía, 1999: 50-52): ser un Ser Humano es conocer el conflicto, el conflicto nos muestra las luchas internas y externas, las luchas que nos señalan que somos incompletos, nos hace una invitación a asumir nuestra complejidad no controlada, a ser responsables por nuestros actos colectivos y por último el conflicto es un proceso natural por encontrarnos a nosotros mismos y mismas. Si todo lo anterior se logra desarrollar adecuadamente, como resultado tendremos una construcción de paz desde los ámbitos personales, colectivos e institucionales.

Desde los ámbitos personales se habla de la Paz Interior. Aunque es un término polémico, ya que desde el ámbito académico se niega su formalidad y se le adjudica mayor relación con las religiones; en el contexto de la educación para el conflicto, hablar de educación para la paz desde el enfoque de paz interior está relacionado con « [...] la dimensión interior, espiritual, del ser humano también olvidada en el sistema educativo. No es

un monopolio de las religiones, sino una dimensión antropológica» (Fernandez Herrería y Carmona, 2009: 76), implícita en los seres humanos.

En este sentido, no se puede educar para el conflicto social, sin que se toquen aspectos de los conflictos internos que poseemos. Es de vital importancia transformar nuestros propios conflictos de forma pacífica, para que con ello podamos transformar los conflictos sociales de igual forma. Enseñar a transformar los conflictos internos, contribuirá a transformar los conflictos externos o mejor conocidos como sociales.

«La institución escolar está atravesada por los conflictos y dinámicas sociales propias de la sociedad de la cual forma parte, que constituyen los límites y condicionamientos de su praxis educativa» (Molina, 2003: 647). Por ello la escuela se vuelve el espacio-tiempo público y popular ideal para hacer una negociación cultural referente al conflicto desde un punto de vista positivo y central en la vida del ser humano.

El conflicto como central requiere de una capacidad de construir diferencia, antagonismo, no certeza, que enfrentando los problemas del poder, del saber y de las formas de la exclusión y la dominación encuentra los núcleos conflictivos en el ámbito de la acción y la reflexión y los coloca en un escenario público, capaz de enfrentarlos y resolverlos. Pero construir esta cultura del conflicto significa también construir otros modelos de sociabilidad y organización social que generen la capacidad autorreguladora de hacer emerger los conflictos en sus diferentes niveles para que las jerarquías de poder y privilegio no se reproduzcan, y generen desigualdad, exclusión o segregación (Mejía, 1999: 48).

En síntesis la Educación para el conflicto se entiende como: aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora y aprender del conflicto:

La actividad educativa es encuentro de comprensiones diferentes y en ocasiones problemáticas y conflictivas para construir unidad en la diversidad = *Aprender de lo diferente*.

La contrastación de lo aprendido está en la acción. Encontrar una nueva síntesis a partir de la cual las mediaciones educativas puedan incidir en la capacidad de transformación de la realidad desde los procesos más micros vividos en la cotidianidad de los actores, hasta las posibilidades más sociales vividas en la globalidad de la sociedad = *Aprender para la acción transformadora*.

La pedagogía del conflicto debe abrirse a comprensiones variadas. Éste es tal vez el criterio más difícil de asumir, ya que debemos romper con

la tradición de un pensamiento político hegemónico que sólo acepta comprensiones únicas. Por el contrario, la negociación exige capacidad de interlocución con muchas formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización = *Aprender del conflicto* (Mejía, 1999: 44-45).

- *Educación comunitaria*

La Educación Comunitaria se plantea como una alternativa a los sistemas formales de educación. Esta educación es promulgada, primeramente por grupos que no se identifican con los prototipos de ciudadano de los Estados, prioritariamente referido a los grupos indígenas.

Recuadro N° 2.8. Un Mundo Teñido de Paz (Abarca Obregón, 2009: 94)

Un Mundo Teñido de Paz (MTP), proyecto ganador del Premio de la Paz Ciudad de Castellón 2009. Fue una exposición Itinerante de plástica infantil presentada y realizada en 11 países de tres continentes: Marruecos, México, España, Perú, Paraguay, Colombia, Estados Unidos, Guatemala, República Dominicana, Bolivia y Brasil, iniciada en el 2001 hasta el 2004.

Aborda la temática de *La Paz*, a través de la pintura, con la participación de niños en edad escolar comprendida entre los 6 y 13 años que dieron a conocer no sólo su concepción de paz, sino parte de su visión del mundo. Su objetivo principal era presentar las pinturas realizadas por niños de diferentes países del mundo, para que entre ellos conocieran diferentes formas de expresión, mostrando la multiculturalidad y cómo ven la paz los niños y niñas de diferentes países.

Lo comunitario desde el paradigma de la modernidad, es visto como algo retrasado, no moderno, que incluso no debe de tener cabida en este tiempo-espacio de las sociedades. Pero hay que decirlo que el proyecto de nación moderna en Latinoamérica poco se ha llevado a cabo fuera de las capitales y grandes ciudades de los países. Los sectores rurales en muchos casos se han mantenido en cierto espacio-tiempo colonial y algunas comunidades indígenas han logrado escapar a la influencia moderna.

En este sentido, lo que rescata la Educación para la Paz, es esa otra forma de relaciones donde se parte del contexto socio-cultural de los individuos para dar significado a sus propias representaciones y referencias que promuevan una identidad propia y que al mismo tiempo la preservan con sus propias formas educativas. Es ahí donde el recuperar este sentido de identidad propia en el marco de una negociación cultural se vuelve el elemento principal que retoma la Educación para la Paz. Es así que Educar para la Paz desde lo comunitario, puede significar:

Partimos del contexto social, de las comunidades en su heterogeneidad actual, de lo social, a inscribir allí, la persona, el sujeto en su interdependencia, y si es lícito decirlo, buscamos un sujeto, atado al grupo, y con una individualidad solidaria, buscamos una iniciativa personal encaminada a la reciprocidad (Martínez, 1999: 213).

La Educación Comunitaria como propuesta educativa integral, su modelo de aplicación en un sistema escolar estaría representado por medio de núcleos educativos para un plan de estudios. Este plan de estudios puede estar integrado de la siguiente forma (Martínez, 1999: 213):

- Territorio, naturaleza y producción.
- Participación social y política.
- Bienestar comunitario e identidad cultural.
- Desarrollo humano y formación de valores.
- Lengua y comunicación comunitaria.
- Matemáticas y desarrollo del pensamiento.

De esta forma integral, se debe de asumir la Educación para la Paz. En ella las asignaturas convencionales se convierten en áreas de conocimientos interrelacionada con los determinantes contextuales que unen a la escuela con la realidad. Que sus estudiantes se identifiquen con su contexto, que los docentes sean capaces de llevar adelante este sistema, que los padres de familia se asumen como componente inseparable la educación en la comunidad, que entre todos los y las involucrados/as se construyan los referentes educativos para dar respuesta a sus conflictos y los medios para su transformación. Con ello construimos paz.

- Educación para la democracia participativa

Desde hace algunas décadas se ha estado dando fuerza a la creación de un nuevo modelo democrático en América Latina desde abajo, en donde las personas no sólo sean simples espectadores de la vida pública política, la cual nos ha reducido a valer un simple voto para cada elección. Este modelo se le ha denominado: *Democracia Participativa*. En este sistema de democracia

[...] es la ciudadanía quien delibera y decide, mientras que a los representantes electos les queda relegada la función de ejecutar y rendir

cuentas sobre la gestión pública; en este tipo de democracia la lógica participativa hace primar mecanismos participativos e inclusivos y se hace manifiesta una revalorización y resignificación del ejercicio pleno de la ciudadanía (Bin, 2005: 21).

La democracia representativa hasta el momento no ha podido satisfacer las necesidades básicas de la población en general, ya que se le ha dado todo el poder de decisión a los representantes elegidos y luego de su elección se desentienden de muchos de sus proyectos electorales presentados a la población, asumiendo en muchos casos una clara adopción de beneficio a una élite económica o política. Con la Democracia Participativa « [...] se recupera y amplía el ejercicio de los derechos ciudadanos, y se instaura un nuevo modelo de relación entre los ciudadanos y los representantes» (Bin, 2005: 24).

La Educación para la Democracia Participativa es un nexo entre Educación en Derechos Humanos, Educación Popular y Educación para la Paz en los sistemas educativos formales. Entre los temas (Builes, 1999: 299), que se proponen para su desarrollo en las aulas de clase se encuentran:

- La democracia en la escuela y lo humano.
- Conflicto. Concepto. Estructura y naturaleza del conflicto.
- Conflicto y formas de tratamiento.
- Ética comunicativa y conflicto en la escuela.
- Naturaleza conflictiva de la vida escolar.
- Factores comunitarios, sociales, familiares, culturales, políticos y administrativos del conflicto.
- Formas de convivencia escuela en el escenario de un nuevo orden social

Respecto al rol docente,

Los educadores participantes asumen actitudes conscientes hacia la conflictividad de la vida social y escolar modernas, desarrollan habilidades cognitivas y técnicas para el análisis de los conflictos de su entorno escolar y social, y exploran alternativas para un tratamiento y manejo de éstos conducentes a una vida escolar democrática y humana (Builes, 1999: 299).

El conflicto humano tanto en los contenidos como el rol docente es un eje importante para desarrollar su labor educativa. Es educar en la transformación de conflictos por medio de las acciones dialógicas y participativas de todos y todas. La Educación para la Democracia

Participativa en su fin último es enseñar, más que una estructura política del Estado, la participación efectiva de los seres humanos como integrantes de una comunidad local que se inserta en un contexto Nacional que se relaciona a nivel internacional para exigir el cumplimiento pleno de sus Derechos.

2.3.3 Principios

La Educación para la Paz en América Latina posee sus finalidades propias, aparte de los principios generales que ésta área educativa tiene en su marco teórico general. Las diversas acciones de Educación para la Paz en América Latina tanto a niveles teóricos como prácticos se pueden establecer las siguientes finalidades que se desean alcanzar:

- Diálogos intranacionales

La Educación para la Paz en América Latina parte del reconocimiento del hecho de sociedades plurinacionales, pluriculturales y multilingüísticas. Luego de más de 500 años de tratar de construir una idea unitaria de nuestras sociedades, desterrar esta idea es muy difícil, sobretodo por los daños causados en estos largos años y los abismos abiertos entre identidades circunscriptas a unas fronteras determinadas.

Los diálogos intranacionales son procesos que intentan construir puentes entre los abismos existentes; por medio de una negociación cultural. Esta se fundamenta en los procesos de reconciliación, identidad e integración en lo social y cultural; plena democracia en lo político; verdadero desarrollo en el bienestar de vida y lo económico; mediatizado por medio del conflicto, pero sin llegar a resolverlo por medios violentos, sino que siendo transformado por medios pacíficos. Con todos ellos se promueve la realización plena de las aspiraciones compartidas entre todas las personas.

- Reconciliación

En América Latina, al igual que en otras regiones del planeta, existe un continuo de daños mutuos, agresiones, muertes, represiones... en fin violencias culturales, directas y estructurales en todas las formas conocidas. Desde la matanza de indígenas en la época

colonial, pasando por la desaparición y muerte de millares en las dictaduras militares hasta llegar a las muertes silenciosas de personas que se dan por medio de la violencia estructural que a nadie se puede culpar por ello específicamente, aunque todos podemos tener algo de responsabilidad.

La Educación para la Paz enfocada en la reconciliación, trata por medio de la Educación ser un proceso relacional y de reconocimiento mutuo de daños causados, con la plena convicción de restaurar y establecer compromisos de no volver a repetir los daños. Definiendo una clara opción, como objetivo superior por construir visiones de *futuros compartidos* entre personas, comunidades, colectivos y naciones (Alonso Ollacarizqueta, 2004: 1006-1009; Pérez y Areizaga, 2002: 455-456; Moliner, 1998: 882).

La reconciliación debe partir de la reconstrucción del pasado para reconocer el presente y proyectándose al futuro. «Transitando desde los sentimientos de desconfianza, hostilidad y odio hacia los de respeto, confianza, solidaridad, armonía, participación y desarrollo compartido» (Pérez y Areizaga, 2002: 456), al interior de las sociedades latinoamericanas. «[...] El verdadero objetivo de la transformación pacífica de los conflictos es la reconciliación de las partes implicadas a fin de reconstruir las relaciones humanas en la medida de lo posible» (París, 2009: 31). Sin reconciliación, no se podrá alcanzar ninguna cultura de paz.

- Identidad

Esta es una de las finalidades posiblemente más expresadas en la Educación para la Paz y Educación Popular. La Educación para la Paz en este sentido intenta ser el medio educativo para deconstruir y reconstruir las identidades pluriculturales, multilingüísticas y heterogéneas presentes a lo largo y ancho de toda nuestra América. Condición muy alejada a la definición de identidad de «cualidad de idéntico. Relación entre cosas idénticas » (Moliner, 1998: 10).

Desde la Educación para la Paz se trabaja por dar voz y sentido a comunidades, pueblos y naciones originarias; escuchando los tambores de la negritud que cantan: ¡aquí estamos presentes!; mezclándose con el crisol del mestizaje en nuestros Estados-Naciones que son la otra cara de la modernidad occidental.

En el pensamiento latinoamericano *identidad*

[...] se ha transformado en el concepto matriz, en el concepto articular y dador de sentido para pensar América Latina [...] recupera lo tradicional pero se opone al “tradicionalismo”, tanto en su dimensión oligárquica como retardaria [...] tiene un carácter más popular, reivindicación de futuro en relación a un presente o a un pasado de alienación cultural o importación cultural indiscriminada en el tiempo colonial y poscolonial [...] identidad es el antídoto de la pérdida de sí mismo y del escepticismo; es sinónimo de recuperación del sentido existencial (Devés Valdés, 2003: 557-558).

- Desarrollo humanizador

Existen una serie de concepciones de desarrollo, pero desde una perspectiva humanizadora debemos de hablar de un *desarrollo justo* que se identifica con la paz como el respeto y la promoción de los derechos humanos y libertades fundamentales; la seguridad humana, cultural, ecológica, económica y social; la reafirmación de la identidad cultural propia; el fortalecimiento de la sociedad civil, la participación social; la distribución equitativa de los recursos naturales y el goce de un medio ambiente sano. Esto equivale a considerar la paz como promotora y conductora del desarrollo humano sostenible, por cuanto las necesidades humanas básicas han sido satisfechas. Esta visión del desarrollo justo de los pueblos parte de la premisa de que el mismo debe posibilitar el desenvolvimiento del pleno potencial de la persona y de todas las personas que componen a la sociedad.

- El Conflicto

«El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del status quo» (Freire, 1999b: 70). Convertir el conflicto es una condición humana impostergable. Transformarlo en un sentido pacífico, cambiando las situaciones de inequidad, desigualdad y

exclusión existentes en todos los ámbitos de la vida social, cultural, económica, política y ecológica en América Latina es una urgencia para la creación de futuros más plenos para las amplias mayorías.

En este sentido la Educación para la Paz en América Latina intenta por medio de las acciones educativas promover diferentes formas y estrategias de transformar los conflictos por medios pacíficos. Las cuales están muy ligadas a las actitudes críticas y formas diversas de reclamar, exigir y hacer valer los derechos, garantías que los Estados deben de cumplir.

El conflicto mediatiza la vida cotidiana en América Latina. No educar para transformar los conflictos, es defender una educación separada de la realidad concreta que viven los educandos, los docentes, los padres y madres de familia, la sociedad completa. Educar para transformar el conflicto es educar para el futuro.

- Democracia

La Educación para la Paz busca contribuir al fortalecimiento de los procesos de construcción de democracias plenas en la región. Estas democracias plenas parten por definir un proyecto de desarrollo viable política y económicamente de cada país y en conjunto como región. La primera fase de construcción requirió la apertura, pluralismo político y elecciones libres luego de las dictaduras militares y posteriormente se refiere a la participación activa de la sociedad civil (Universidad para la Paz, 1992: 2).

No obstante, se debe de estar alertas ante los intentos de perpetuación de modelos políticos que se convierten en dictaduras democráticas ya sean de derecha o izquierda. La alternancia política o/y de las personas en los cargos es un deber en las democracias plenas.

- Integración

La concepción de integración que intenta hacer la Educación para la Paz dista mucho de « [...] hacer un todo o conjunto con parte diversas» (Moliner, 1998: 76). Tampoco se tiene interés de homogenizar las diferentes partes a una única forma de ser. No es volver a cometer los errores del pasado, es tratar de establecer una nueva agenda de convivencia.

La integración que nos interesa parte del reconocimiento de la existencia de diferentes grupos sociales con identidades propias y compartidas en algunos casos. La integración ha de ser vista como el lugar donde se pone en diálogo los valores compartidos por todos los grupos para llegar a consensos útiles para el bien común y colectivo.

2.3.4 Metodología

El diálogo como método y como actitud para ir al encuentro del otro y la otra. En eso radica todo el proceso humanizador. Pero no es cualquier tipo de diálogo. Es un diálogo entre iguales aceptando sus diferencias, concientes que por medio de unos y de otros se construye la verdad humanizadora. Es entender que cada persona posee una parte de esa verdad y el encuentro por medio del diálogo permite entrelazar todas las voces para encontrar la verdad común a todos. Es un proceso horizontal, abierto, alegre, reflexivo, autocrítico, prospectivo, deliberativo, consensuado y pacífico; ya que un verdadero diálogo en ningún momento se debe de tornar violento, si llegara a pasar ya no estaríamos hablando de un diálogo si no de una discusión, donde muchas veces estas no llegan a ningún lado.

Una de las formas más utilizadas para la implementación de la Educación para la Paz en América Latina, retomando el legado de la Educación Popular, es la utilización de una metodología activa, que de paso a la alegría e interacción horizontal de los participantes con el facilitador/a. Este proceso se puede caracterizar con los siguientes elementos:

1- Lúdica propiamente dicha, con juegos que pueden realizar los participantes, se constituye en una herramienta de aprendizaje aun para adultos, para los casos en que se planifica un juego en función de actividades y propósitos relativos a un tema de estudio.

2- Los juegos de papeles (de roles) y las dramatizaciones y simulaciones de diversa índole, donde los destinatarios deben tomar participación activa en el análisis y solución de problemas.

3- También pueden considerarse las técnicas didácticas basadas en la idea de “juegos”, en su acepción matemática de teoría de juegos y el planteamiento de las estrategias y tácticas de juego en situaciones de competencia (Builes, 1999: 304).

Además este proceso metodológico integra « [...] lo individual como lo comunitario y lo intelectual con lo afectivo» (Ramírez, 2002: 645), mostrando que la Educación para la Paz debe de ser un espacio educativo amplio donde se pongan en discusión todas las dimensiones humanas desde las personales hasta las sociales y desde los razonamientos a los sentimientos, tomando un razonable distanciamiento (Freire, 1999b: 35) de los propios cuerpos, contextos, conocimientos, sentimientos para reconocerlos mejor. De esa forma se crean razones para conocerlos desde otra perspectiva, realizando en ese instante la lectura del mundo (Freire, 1999b: 31) al que pertenecemos y consideramos conocer a profundidad; sorprendiéndonos los hallazgos que realizamos con esta actitud metodológica.

Al mismo tiempo se hace uso de la planeación participativa para provocar la reflexión de/con las personas en la construcción de elementos de reflexión y análisis, la definición de proyectos de transformación desde el saber popular y la permanente revisión autocrítica de los actores en cuestión.

El proceso educativo para la paz es continuo. Se está mejorando con la puesta en práctica. Contrastando con la realidad cada uno de los contenidos que desarrolla y evaluando críticamente su aplicación práctica en el entorno social inmediato, su incidencia política y la humanización liberadora que construye.

2.3.5 Modalidad educativa

La modalidad educativa que se ha desarrollado principalmente en la Educación para la Paz, ha sido por medio de la educación no formal. Se entiende por educación no formal a todos aquellos procesos educativos tendientes a habilitar a corto plazo, en aquellos campos de inmediato interés y necesidades de las personas y de las sociedades, que la acción del Estado por medio del sistema educativo formal y tradicional no ha satisfecho. Estos procesos al mismo tiempo son realizados por personas interesadas en que todas las personas accedan a una educación que les contribuya a mejorar su situación de vida.

«La educación no formal en América Latina ha sido un factor de identidad y de identificación con los procesos sociales de emancipación y de transformación social [...]» (Ramírez, 2002: 650). Ya que su labor se distancia del adoctrinamiento educativo que los sistemas educativos desean implantar. Al mismo tiempo se aleja del sentido restrictivo y excluyente de la educación, entendida como sistema educativo institucionalizado, ya que la educación no formal es educación popular, que surge desde la periferia de los marginados intentando dar respuesta a las necesidades de estos y estas por medio de una opción preferencial por la educación de los más desposeídos, los pobres y descamisados.

El proceso de la Educación Popular como educación no formal adquiere un sentido de autonomía muy marcado. Las personas de las comunidades rurales, barriadas, arrabales y suburbios crean, dirigen y gestionan su propia educación. Su *palabra* es la que se enseña y se aprende en el sentido de que su realidad es decodificada por ellos y por ellas para reconstruirla y por medio de ello conocer el mundo, su mundo y el mundo de los otros. Cuestionan los preconceptos que consideran que son inamovibles y predichos; al hacerlo descubren que se pueden modificar con la concientización que al mismo tiempo es aprendizaje-enseñanza que se manifiesta en la acción transformativa de la realidad.

Recapitulación

La Educación en América Latina ha servido para perpetuar una cultura hegemónica de opresión: hispana, blanca, machista, heterosexista y católica-evangélica; bajo el auspicio de las ideas de la Modernidad, la cual nunca se llegó a concretar. Los sistemas educativos latinoamericanos se fundamentan en la violencia cultural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización de la violencia estructural por medio de la Escuela Pública Oficial. Que

lejos de ser un generoso beneficio de los gobiernos, concedido a las masas ignorantes, la universalización y la expansión de los sistemas escolares que aceleradamente se produjeron en Latinoamérica desde la

segunda mitad del siglo XX, han sido, en buena medida, resultado de estas luchas y movilizaciones, las que tuvieron a los sectores populares rurales y urbanos, a sus organizaciones, sindicatos y movimientos como agentes activos, no como platea indolente (Gentili, 2009: 32).

Con el *Neoliberalismo Educativo* que se convirtió en la ideología y práctica educativa, de finales del siglo XX, concretizó por fin en la educación la idea subyacente de las élites Latinoamericanas: sólo un grupo reducido de la población debía de recibir una educación de calidad. Con la reducción del Estado y la descentralización de la educación, el principal obstáculo para las élites es el propio Estado y su concepción Democrática-Liberal concebida desde la época de las independencias. Permitió que la desigualdad como filosofía, la competencia como metodología, la privatización como gestión y la mercantilización de la educación como fin se asentara en las prácticas y discursos educativos, incluso en los sectores magisteriales. De esta forma se creó la *pedagogía de la exclusión*.

En este contexto negativo, surgen diversas alternativas educativas, las cuales son englobadas en la narrativa-maestra de *Educación Popular*. Ésta surge como alternativa educativa inclusiva e integradora desde las bases sociales ejecutada por los relegados históricos de los sistemas educativos, sociales, económicos, políticos y culturales. Encontramos en ella la base de la Educación para la Paz en América Latina.

La humanización como proyecto político, esa es la concepción filosófica donde radica la Educación para la Paz en América Latina. Este hecho de humanizar se orienta a liberar a las personas de ese pensamiento colonial y opresor inserto en nosotras y nosotros latinoamericanos, producto de la represión social, económica y política de pequeños grupos a una amplia mayoría por siglos.

La Educación Popular dio origen a la Educación en Derechos Humanos y de esta surge la Educación para la Paz en América Latina, incluso se llega a entremezclar conceptualmente estas dos áreas educativas debido a que una Educación en Derechos Humanos conduce al

establecimiento de paz y una Educación para la Paz incluye el respeto y fomento de los Derechos Humanos.

Las principales finalidades de la Educación para la Paz en América Latina son diálogos intranacionales, reconciliación, identidad, desarrollo justo, el conflicto, democracia plena, integración.

La metodología que se propone es por medio del diálogo que integre lo comunitario con lo personal y lo afectivo con lo intelectual. El diálogo como método y como actitud para ir al encuentro del otro y la otra. No es cualquier tipo de diálogo que se establece; es un diálogo entre iguales aceptando sus diferencias, pero concientes que por medio de unos y de otros se construye la verdad humanizadora.

Los nuevos horizontes de la Educación para la Paz en América Latina es el de consolidarse como una alternativa educativa viable para los sistemas educativos formales. Esta consolidación es una *reinención* de las formas educativas que contribuya a la transformación de las diferentes manifestaciones de violencia en toda la región.

Hay que colocar como rumbo la propia relectura que hace Freire de la *Pedagogía del oprimido* (1973a) en la *Pedagogía de la Esperanza* (1998), es una invitación a la reinención, a la refundación, a la búsqueda de nuevos rumbos educativos, con la plena convicción de que *otra educación es posible* establecerla en los países de América Latina. En donde la Educación para la Paz desde su accionar político siempre es una educación revolucionaria que intenta desvelar las violencias, reconstruir los sentimientos, expandir nuestros pensamientos a favor de humanizarnos cada día más.

Únicamente una educación para la libertad, esto es, una educación política con el sentido gramsciano de educación y de política, es la que puede permitir a las masas latinoamericanas la búsqueda de la condición humana que les es negada por el sistema de poderes a que están sometidas. Para que nuestra educación sea parte de la lucha por la liberación y tienda a la hegemonía cultural del pueblo que le señala sus motivos y categorías, para que la pedagogía que la informa sea la teoría del acto educativo de un hombre concreto en circunstancias concretas, debe comenzar con una serie de grandes rupturas (Merani, 1983: 17).

La consolidación de una identidad propia ha avanzado. El fantasma opresor en la mente de los latinoamericanos/as poco a poco ha ido cediendo terreno a un pensamiento propio, a una identidad propia. Aunque se debe de reconocer que este proceso todavía no está concluido, y faltan muchas cosas por hacer; pero el camino recorrido nos proporciona bases para seguir trabajando por este ideal, lo cual no es sencillo, pero tampoco imposible.

Hemos conocido el tratamiento que se le ha dado en América Latina a la temática de Educación para la Paz, conociendo el contexto educativo excluyente donde ha surgido, vemos que sus propuestas están encaminadas a minimizar los procesos de exclusión por medio de la concienciación y la educación en Derechos Humanos. Hemos encontrado también que sus planteamientos tienen diferencias con la teoría general de la Educación para la Paz emanada desde otros lugares, principalmente Europa y Estados Unidos.

Teniendo este marco general que lo proporciona tanto el Capítulo I y el Capítulo II, nos adentramos en el Tercer Capítulo a conocer como la Educación para la Paz ha existido en el sistema educativo de El Salvador, sus dificultades y oportunidades. Luego en el Cuarto Capítulo se presentará una propuesta para el sistema educativo que se fundamente en la Educación para la Paz, intentando retomar todos los aportes analizados en cada Capítulo que le precede.

CAPÍTULO III

UNA GENEALOGÍA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE EL SALVADOR Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Estamos en el sitio del cruce. Somos la efervescencia del encuentro. La salida apenas ensayada, el camino sin pasos, la huella que anda en busca de todas las verdades para seguir, quedándose en su sitio: sin moverse, en pleno movimiento
José Roberto Cea (1998: 87).

Introducción al capítulo

Hablar de la educación en El Salvador, es hablar de su propia historia. Una historia escrita como ya sabemos por los vencedores. Estos *vencedores* han establecido el sistema educativo como una forma de transmisión sistematizada de unos determinados contenidos culturales y de valores de una sociedad, una Nación y un Estado unitario.

Es por ello que se hace necesario hacer este análisis desde una perspectiva diferente a la histórica más tradicional. Es por ello que hablamos de una genealogía del sistema educativo, que al « [...] contrario [de la historia], se asume como perspectiva y no quiere engañar a nadie sobre su neutralidad» (Dussel y Caruso, 1999: 27). Intentando ser « [...] una

mirada que toma posición por quienes sufren los efectos de poderes y saberes específicos» (Dussel y Caruso, 1999: 27), en este caso la población salvadoreña a la cual se le ha impuesto un sistema educativo formal, que a lo largo del tiempo solo ha respondido a los intereses de pequeños grupos elitistas que han intentado perpetuar su dominio hegemónico por medio de la *instrucción*. Porque decir Educación conlleva una serie de procesos *in situ* que potencian las capacidades humanas y libertades en sus máximas expresiones. Algo que hasta el momento actual se intenta construir en El Salvador.

«La genealogía se aleja de las discusiones sobre la génesis de las ciencias y se vuelve hacia el análisis minucioso del poder y de sus relaciones con el Estado» (Veiga-Neto, 1997: 30). Es por ello que un punto central de nuestro análisis gira en torno a las diferentes concepciones del sistema educativo formal, desde la concepción colonial que tenía a los indígenas como bestias de carga, pasando por el modelo de expulsión de población en el Plan 2021 hasta el planteamiento integrador de la Política Educativa del Plan de Gobierno del electo Presidente Mauricio Funes en el año 2009. Las concepciones inequitativas se han institucionalizado por medio de los gobiernos de facto, dictatoriales y electos; hasta el grado de entender estas inequidades como procesos naturalizados al interior de El Salvador.

Podemos entender la Educación formal en El Salvador como un sistema de poder, de acuerdo con Veiga-Neto al evocar a Foucault, quien « [...] nos habla de un saber que produce, él mismo, sus verdades, sus regímenes de verdad, que al mismo tiempo se instaura y se revelan en las prácticas discursivas y no-discursivas» (Veiga-Neto, 1997: 36). Por eso, « [...] la genealogía es una forma de mirar y de escribir la historia, que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica, interesada» (Dussel y Caruso, 1999: 27), en este caso en la educación como sistema estructurado por un conjunto de intereses de grupos elitistas sucesivos que han accedido al control del Estado por medio del Gobierno, los cuales han ido constituyendo un tipo de violencia estructural sutil por medio del sistema educativo.

En este Capítulo se hace una relectura genealógica de la Educación en El Salvador. Se realiza un seguimiento *arqueológico* (Santos Guerra, 2006) desde la época indígena y la etapa colonial como gestora del sistema educativo que se tiene en la actualidad; reconociendo que el conocimiento más que una facultad humana es « [...] un acontecimiento articulado al poder, como una estrategia» (Veiga-Neto, 1997: 36) con intereses definidos explícitos, implícitos y ocultos. Para realizar este esfuerzo se utilizarán a los principales referentes de la educación en El Salvador como lo son Manuel Luis Escamilla y Alberto Masferrer. De igual forma se retoman importantes contribuciones del estudio sobre o que aluden a la educación en El Salvador por medio de los aportes de Córtez y Larraz (2000), Delgado (1991), Espino (1996), Argueta (1948), Cardenal (2001) Reimers (1995), Lacayo (1996), Grande (2008) y Méndez (2005).

Este Capítulo tiene por objetivo elaborar una genealogía de la Educación para la Paz al interior del sistema educativo salvadoreño. Con esta genealogía reconoceremos el tipo de tratamiento que se le ha dado al tema de Educación para la Paz en El Salvador, como preámbulo para la estructuración de la propuesta de Educación para la Paz en el sistema educativo de El Salvador.

El presente Capítulo es un intento de desvelar, en el entramado clasista, positivista y economicista de la educación salvadoreña elementos que contribuyan a la construcción de paz desde la Educación. Es pretender ver la educación desde otra perspectiva: *una perspectiva pacífica*. No obstante, se reconoce que esta perspectiva está muy oculta por etnocidios, militarismo, dictaduras, represión, la negación indígena, neoliberalismo entre otros factores sociales, culturales, políticos y económicos.

Cualquier tipo de sistema educativo por más simple o complejo que parezca, está aludiendo a una forma de transmisión sistemática de unos determinados contenidos culturales y de valores de una sociedad, nación o Estado hacia su población. En el caso del sistema

educativo salvadoreño cumple esos mismos parámetros establecidos de transmitir, formar y estructurar una cosmovisión determinada de la realidad para la población salvadoreña.

La estructuración de la Educación en El Salvador ha tenido diferentes momentos históricos. En cada uno de ellos se ha establecido un nexo claro con la estructura económica y política que se desarrollaba, debido a que «la escuela –en cuanto aparato de transmisión de saberes– disciplina para la formación; en cuanto conformadora de actitudes, percepciones, esquemas de respuestas, las escuelas también disciplinan para normalizar» (Veiga-Neto, 1997: 43) de acuerdo a intereses definidos. Para comprender este proceso se presenta un recorrido breve de la estructuración del sistema educativo salvadoreño, llevando como guía y eje de articulación la concepción filosófica de los distintos momentos históricos-educativos que serán analizados.

Para iniciar este recorrido histórico lo haremos por la Educación en la época indígena. Aunque no se cuenta con una información específica en este tema, se ha tratado de presentar los elementos más sobresalientes de ese sistema educativo que nos permiten realizar una aproximación a la manera como esos grupos entendían la educación. Por medio de lo cual, veremos si poseía una aproximación o no con el tema de la paz.

Se continúa con la influencia colonial española. En esta etapa se estructura un componente de discriminación educativa, que hasta cierto punto, continúa a lo largo de cinco siglos. Al igual que en el resto de la América Hispana, la ideología educativa de la época era la Escolástica Colonial.

El periodo después de la Independencia sobresale por tener algunos componentes entre los cuales destacamos el surgimiento de un insipiente y desestructurado sistema educativo administrado por las municipalidades. Dando continuidad a esa trayectoria merece destaque la Reforma Educativa de 1939, momento en que se define una *estructuración* del sistema educativo, con especial énfasis de la Educación Básica de 1º a 6º grado.

Otro énfasis importante ocurre cuando se implantó la Reforma Educativa de 1968 o *Reforma Béneke*, apellado de su principal impulsor el Sr. Walter Béneke Ministro de Educación. En ese momento específico se destaca el *desarrollismo* como modelo que impulsó esta reforma. Paralela a esta reforma se da un amplio movimiento social de *Educación Popular*.

La década de 1980, inicio del conflicto armado interno, el sistema educativo constituye un punto de realce. En el se dio, al igual que la sociedad salvadoreña, una fracturación en dos áreas: la gubernamental oficial y la alternativa en los campamentos guerrilleros, los campos de refugiados y lugares que por el propio conflicto la sociedad civil se organizó para dar el servicio educativo a la población. Respecto a Educación para la Paz aparece con un énfasis negativo en el sistema formal, sin embargo en esta época se ha encontrado muy poca información escrita para abundar en el tema.

Con la finalización de la guerra por medio de los Acuerdos de Paz, hubo mucho entusiasmo que las cosas iban a cambiar. Este período de la *postguerra* debido a la incidencia internacional, fue la época donde mayor auge y propuestas existieron entorno al establecimiento de una Educación para la Paz en El Salvador.

Seguida y al interior de la etapa de postguerra, se proyecta una Reforma Educativa por medio del Plan Decenal 1995-2005. Esta reforma se enmarcó en las políticas de estructuración económicas neoliberales de privatización y descentralización del sistema educativo. A la par de este proceso, por paradójico que sea, de acuerdo al momento histórico donde se discutía sobre una Educación para la Paz sus planteamientos no fueron retomados en la agenda educativa oficial.

En el año 2005 se presenta el Plan Educativo 2021, el cual se perfila a ser una profundización del modelo impulsado desde 1995. En contraposición a la década anterior, el tema de Educación para la Paz es poco tratado, inclusive se puede decir que se utiliza en el

discurso pero que carece de políticas o estrategias concretas para llevarlo acabo al interior del sistema educativo.

En el momento actual, existe una alternancia política en la conducción del gobierno: la izquierda ha ganado las elecciones presidenciales para gobernar el período 2009-2014. Esto ha supuesto el establecimiento de una nueva Política Educativa, en la cual el tema de Educación para la Paz es también invisibilizado. Aunque se perfila un aliciente al incluir la Cultura de Paz como uno de los resultados del eje de calidad y pertinencia educativa, lo que nos anima a pensar que, en teoría, habría un campo a ser explorado en relación al tema de la Educación para la Paz.

En resumen, nos encontraremos delante de una situación muy particular en la cual se ha tenido mayor preponderancia en cimentar los componentes estructurales del sistema educativo que en detenerse en una reflexión y debate sobre su contenido. La Educación, en El Salvador, tiene un enfoque histórico por parte de las élites criollas: agrícolas, políticas, industriales, económicas y financieras de servirse de ella, como medio, para sus propios intereses. ¿El primer gobierno de izquierda 2009-2014 cambiará esta situación?

Por último el desarrollo de las potencialidades humanas, que debe de expandir la educación, no se realiza, o para casos específicos de forma muy puntual la tecnificación de recurso humano útil al sistema productivo del país. Es por ello que podemos entender porque la Educación para la Paz es un tema poco tratado en el interior del sistema educativo.

Recuadro N° 3.1. Contenido del Capítulo Tercero

Introducción al capítulo

3.1 Educación indígena

3.1.1 Nociones de Educación para la Paz en la Educación indígena

3.2 Educación en la época colonial española

a) La Educación de la mujer en la época colonial

3.2.1 Nociones de Educación para la Paz en la época colonial española

3.3 Educación después de la Independencia hasta inicios del siglo XX

3.3.1 La Iglesia y la Educación

3.3.2 Concepciones educativas emergentes

a) Liberalismo y militares

<ul style="list-style-type: none"> b) Alberto Masferrer: El Minimun Vital c) Miguel Ángel Espino: Panamericanismo educativo
3.3.3 Nociones de Educación para la Paz en los inicios del siglo XX
3.4 Reforma Educativa de 1940: <i>Estructuración del sistema educativo en El Salvador</i>
3.4.1 Nociones de Educación para la Paz en la estructuración del sistema educativo de El Salvador
3.5 Reforma Educativa de 1968: <i>Desarrollismo</i>
3.5.1 Educación Popular
3.5.2 Nociones de Educación para la Paz en la Reforma Educativa de 1968
3.6 La Educación en El Salvador en el conflicto armado de la década de 1980
3.6.1 Nociones de Educación para la Paz en la década de 1980
3.7 Época de Postguerra: <i>Programa de Cultura de Paz de la UNESCO en El Salvador</i>
3.7.1 Foro Nacional de Reflexión sobre Educación y Cultura de Paz
3.7.2 Participación de la juventud en la construcción de una cultura de convivencia, solidaridad y paz en Centroamérica
3.8. Reforma Educativa de 1994: <i>Plan decenal de Educación 1995-2005</i>
3.8.1 Nociones de Educación para la Paz en el Plan decenal de Educación 1995-2005
a) Educación para la Democracia en el Plan Decenal 1995-2005
b) Políticas y programas de Formación en Valores
c) Transversalidad de la Educación para la Paz a nivel Centroamericano
3.9 Plan de Educación 2021: <i>El País que queremos</i>
3.9.1 Nociones de Educación para la Paz en el Plan de Educación 2021
3.10 Programa de Gobierno 2009-2014: <i>Cambio en El Salvador para vivir mejor</i>
3.10.1 Nociones de Educación para la Paz en el Programa de Gobierno 2009-2014
Recapitulación

3.1 Educación indígena

En el territorio actual de El Salvador existieron diferentes culturas indígenas que la han habitado en diferentes momento históricos desde las culturas paleolíticas pasando por culturas proto-olmecas y teotihuacanas, culturas mayas que incluyen a los Pokomanes, Chortis e incluso Lencas. A la llegada de los españoles en 1521 la estructura socio-cultural de mayor importancia eran los Pipiles. Este grupo descende de la línea dialectal y social Náhuatl¹⁵. Están emparentados principalmente con los aztecas del centro y sur de México y otros grupos indígenas en la región centroamericana.

¹⁵ En El Salvador se habla de cultura *Náhuatl*, realizando una clara distinción con la cultura Náhuatl del Centro de México. Son dos expresiones socio-culturales nacidas del mismo tronco común, pero con diferencias contextuales.

Siguiendo el análisis de Carlos González Orellana (2007), referente a la educación de los pueblos de cultura maya en el actual territorio de Guatemala; podemos inferir que en la cultura Pipil-Náhuat su educación era asistemática (González Orellana, 2007: 22). La educación no poseía una estructura determinada que obedeciera a « [...] a una planificación regida y supervisada por las clases dominantes» (González Orellana, 2007: 22), para las clases populares.

La concepción de la educación posiblemente se basaba, al igual que en otras culturas prehispánicas, entorno a las concepciones religiosas y agrícolas (González Orellana, 2007: 21). Se conoce de la existencia de centros ceremoniales como *Tehuacán*, *Tazumal*, San Andrés, Casa Blanca, *Sihuatán* o *Sihuatehuacán* en donde sacerdotes y sacerdotisas realizaban ritos sagrados que se relacionaban directamente con manifestaciones de los ciclos de la naturaleza en forma general. Por ende se puede suponer que estos ritos eran transmitidos de un grupo de mayor edad a uno más joven, con lo cual se da una continuidad del conocimiento, transmitido por la oralidad como metodología educativa.

En cuanto a la forma de enseñanza de los Pipiles, Miguel Armas Molina (1974: 44-45), nos dice que los procesos educativos se realizaban por medio de la transmisión directa de conocimientos, principalmente al interior del seno familiar: *de padres a hijos y de madres a hijas*. Se deja entrever la segregación educativa por medio del género (ver cuadro N° 3.1). En cuanto a las normas sociales o valores se aprendían en el contacto diario con los demás del grupo social cercano.

Cuadro N° 3.1. División de género de la educación pipil

<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Pesca, caza, siembra. Uso del arco y la flecha	Oficios domésticos, artes manuales, hilado de algodón, cestería, cerámica.

Ante este proceso asistemático de la educación, podemos identificar dos variantes: a) *la educación de los gobernantes y sacerdotes*; y b) *los militares*. Para esas variantes la

accesibilidad solo era posible para los hijos hombres de clase noble o sacerdotal de la sociedad Pipil.

Los sacerdotes y gobernantes herederos por línea directa recibían un proceso especial de formación para el desempeño de sus cargos (Armas Molina, 1974: 45). Es muy probable que este sistema de formación fuera muy parecido a los *Calmécac* azteca donde se formaba a los nobles, sacerdotes y sabios que en un futuro iban a dirigir a su sociedad; el cual era dirigido por la estructura estatal de los Aztecas (Weinberg, 1995: 33).

Por otro lado los aspirantes a militares estaban inmersos en una «disciplina especial» (Armas Molina, 1974: 27), que los preparaba para desempeñar sus cargos. En ambos casos descritos no se cuenta con información sobre el tipo de proceso educativo específico que desarrollaban, ya que esta tradición educativa fue suprimida o invisibilizada en el proceso de colonización.

En forma general la educación en la socio-cultura Pipil-Náhuat podemos encontrar dos procesos paralelos. Por un lado un proceso asistemático que estaba implantado en el seno de la familia; la sociedad como medio de identificación con los roles de género y unidad identitaria del colectivo. Pero por otro lado, encontramos los primeros pasos para la constitución de un sistema educativo formal como el que los Aztecas en el centro de México poseían. La incisión de su desarrollo socio-cultural por parte de la conquista española no permitió que este sistema educativo formal alcanzara mayores niveles de evolución educativa y pedagógica.

3.1.1 Nociones de Educación para la Paz en la Educación indígena

Aunque hemos visto que el proceso educativo como tal, no tenía una estructura programática establecida, el aporte a la Educación para la Paz que se puede rescatar de esta época es la filosofía intrínseca en la identidad indígena, sobre todo su relación con la naturaleza.

Parte de esta identidad indígena nos habla de « [...] una visión basada en la relación armoniosa con su entorno, donde la tierra es la Madre de todo lo que engendra y el maíz es el

símbolo sagrado de la cultura» (Trigueros y Zavaleta, 2004: 93-94). Este componente aún persiste al interior de la concepción de una gran parte de la población salvadoreña, sobre todo por el consumo del maíz que es la base de la dieta cotidiana.

En cuanto a la educación social, podemos inferir que la existencia de « [...] una organización cimentada en el respeto al prójimo y la solidaridad colectiva» (Trigueros y Zavaleta, 2004: 93-94); permitía una convivencia pacífica en el seno de la sociedad indígena Pipil. Esta solidaridad colectiva y respeto al prójimo aún es evidente al interior de comunidades campesinas rurales actuales.

Recuadro N° 3.2. Modelo Educativo Indígena (Comité Técnico Multisectorial, 2003: 48-51)

Sistema propio, ancestral, saberes originarios, tradicional, que ofrece una forma sostenible de ver y vivir la vida, respeta a todo cuanto existe, vida solidaria y participativa comunitaria. Sus principales medios de difusión son la oralidad, el trabajo del campo, rituales y la socialización.

No se puede obviar la existencia de guerras dentro de lo que entendemos hoy como territorio de El Salvador. Eran guerras con los pueblos vecinos y que envolvían la disputa por territorios y áreas mayores para poder sobrevivir y expandir su economía. Se originaron, principalmente, debido a la expansión de los cacicazgo de *Cushcatan* y *Tenpac Izalco* de origen Náhuat lo que ocasionó un proceso violento contra los pueblos Pokomanes, Chortis, Uluas y Lencas que cohabitaban en el actual territorio de El Salvador; aunque los niveles de violencia que se desarrollaron no tienen parangón con los procesos de violencia que se vive y se conviven en la época actual.

El sistema educativo social indígena todavía persiste aunque se ha vuelto invisible y mimetizado conscientemente (Comité Técnico Multisectorial, 2003: 48), para sobrevivir. Sin duda su gran problema es el embate sordo y peligroso que traba con el neoliberalismo y, de manera singular, con sus antivalores de individualidad irracional y competencia salvaje que intentan introducirse por completo para eliminar este sistema ancestral educativo.

3.2 Educación en la época colonial española

Pues bien, la “conquista” es el fenómeno de dominación física e institucional del indio y la “colonia” el fenómeno de dominación cultural. El símbolo de la primera es la espada; el símbolo de la otra es la cruz. Como la cultura española es cristocéntrica, la conquista va seguida de la cristianización. El Ejército y la curia del pueblo conquistador llegan juntos a las tierras de América (Escamilla, 1990: 56).

Con la llegada de los españoles a tierras del señorío de *Cushcatan* (Lugar de joyas y preseas) o *Cuscatlán* aztecatización y españolización del término (Lardé y Larín, 2000: 74), los sistemas autóctonos de enseñanza fueron desarticulados para la implantación forzosa de una nueva cosmovisión y concepción de existencia europea. La colonización española tenía el supuesto objetivo explícito de *civilizar a los indígenas*, erróneamente llamados *indios*, en la cultura occidental y sobretodo en la fe católica.

«Los primeros colonizadores despojaron de sus tierras y sus bienes, y no contentos con eso, los redujeron a la más vil esclavitud» (González Orellana, 2007: 39). Tanto religiosos como encomendadores españoles saciaron sus intereses mezquinos con el trabajo forzado de miles de indígenas en condiciones de esclavitud (Escamilla, 1990: 43).

La característica de los primeros tiempos de la dominación española, fue la crueldad y el fanatismo religioso por parte de los conquistadores. Durante ese período surgían las más grandes contradicciones: mientras las grandes mayorías de la población, compuesta por los indios, dueños auténticos de las tierras y riquezas de la región, eran sujetos a la esclavitud y despojados de sus bienes, una minoría invasora se adueñaba injustificadamente de aquella riqueza instaurando un régimen de arbitrariedad (González Orellana, 2007: 46).

Todo lo anterior no se apejó a las leyes y reales cédulas que se emitieron por Fernando V (el Católico) y ratificadas por Felipe II en 1580 en donde manifestaban tajantemente que el régimen de encomiendas debía de defender y amparar a los indígenas (González Orellana, 2007: 52). Lo escrito fue sólo eso -papeles escritos- porque en la práctica las acciones ejecutadas en las colonias estuvieron muy en consonancia de las órdenes orales, que nunca fueron escritas, de Felipe II; que se contradicen con sus mandamientos escritos políticamente

correctos (Escamilla, 1994: 208). Es por ello que la nobleza indígena, realizó una práctica que también se realizaba en Europa, ofrecieron a nobles indígenas para casarse con los españoles, como método de alianza política, más que un hecho fortuito o aislado (Escalante, 1994: 19).

Entre las tareas de las reales cédulas se encontraban la enseñanza de la Fe Cristiana y castellanización de los indígenas (González Orellana, 2007: 68). Ésta tarea fue dada a los encomendadores españoles los cuales a su vez la delegaron a los sacerdotes de diversas órdenes religiosas.

En relación con [la enseñanza de] la lengua sólo deseamos evocar una orden real de Doña Juana, emitida en el año de 1518. Esa orden obligaba a todos los “encomenderos” a alfabetizar a uno o dos indios de los más inteligentes, para que éstos a su vez lo hicieran con otros, y éstos con otros más y así sucesivamente hasta la total cobertura de la lengua española. La disposición real de alfabetizar en abanico basándose en el efecto multiplicador del número, sólo es una simple ingenuidad pedagógica, pero la traemos a cuenta para dar una idea de la violencia institucional usada por España en su empeño por imponer la cultura occidental (Escamilla, 1990: 56).

Se puede afirmar que no hubo una tarea educativa como tal de las Órdenes religiosas. Lo que existió fue un *adoctrinamiento cristiano*. La castellanización fue muy limitada y reducida, casi totalmente, a la catequización de los indígenas (Aguilar, 1995: 9; Chávez, 2000: 24-25).

Cuadro N° 3.2. Órdenes religiosas establecidas en la Capitanía General de Guatemala (González Orellana, 2007: 61-65. Elaboración propia)

Denominación	Fundamento religioso	Concepción educativa
<i>Santo Domingo</i>	Mendicante, pobreza perfecta. Predicación dogmática y apologética.	El estudio tenía preeminencia sobre el trabajo manual. Primer convento que organizó y reglamento los estudios dentro del claustro.
<i>San Francisco</i>	Pureza total, pobreza total y alegría total en la paz.	Primaba la voluntad sobre el intelecto.
<i>Agustinos</i>	Mendicantes. Pobreza, castidad y obediencias.	Primaba la voluntad sobre el intelecto.
<i>Nuestra Señora de Betlén</i>	Obediencia y hospitalidad.	Iniciar a los niños pobres en las primeras letras.
<i>Compañía de Jesús (Jesuitas)</i>	Predicar, confesar y dedicarse a la educación.	Reconquista de la fe Católica por medio de la educación.

En este orden de hechos, «la primera orden religiosa que se estableció en El Salvador fue la de Santo Domingo, que arribó a San Salvador en 1551, luego la de San Francisco en

1574, y la orden de La Merced en 1623» (Fajardo, 1993: 63). Aunque se tienen referencias que la orden de la Merced o «Mercenarios llegan a Guatemala en 1543» (Delgado, 1991: 38). Lo cual hace suponer que miembros de esta orden religiosa se hayan podido establecer de forma indebida y sin autorización de la jerarquía católica, en la provincia de San Salvador, para la implementación privada de la predicación en diversos pueblos o haciendas; en donde muy probablemente los encomenderos los contrataron para cumplir con la tarea de *educar* a los indígenas; dando cumplimiento de esta forma a las Reales Cédulas.

Esta educación se presentó en una forma contraria a lo estipulado. «La metodología para imponer la religión cristiana es violenta: tiene su base en la amenaza y el castigo» (Escamilla, 1990: 56). Concepciones educativas que se implantaron de tal forma, que hasta el día de hoy persisten prácticas educativas, en donde el castigo físico está al orden del día y las amenazas todavía no se han eliminado de forma completa. Estos hechos suceden más en las áreas rurales y ciudades al interior del país. Para una propuesta de Educación para la Paz en el sistema educativo, se tiene que hacer mucho trabajo para sustituir estas prácticas educativas coloniales.

La educación que se comenzó a impartir en lo que era la Intendencia de San Salvador, fue por medio de la enseñanza no estructurada ejecutada por los sacerdotes de las diferentes órdenes religiosas establecidas en El Salvador. Sus métodos no poseían un orden lógico de enseñanza, esto concuerda con el hecho de que las autoridades españolas, encomenderos, no les interesaban la educación de los indígenas como tal. La representación dramática y la música fueron dos medios de la enseñanza evangelística ocupada por los sacerdotes con los indígenas, tal como lo demuestra el siguiente párrafo:

Sin menospreciar la capacidad intelectual de los indios, los franciscanos preferían doctrinarlos haciendo uso de las capacidades emotivas del indio. Uno de los métodos frecuentemente usados por ellos era la representación teatral de los misterios de la fe. Los famosos “Auto Sacramentales” que tanto éxito habían tenido en la península Ibérica, no menos lo tuvieron en “las Indias” descubiertas por Colón. Era un método que interesaba a los indios, por cuanto que no estaban pasivos

sino que tomaban parte activa en la representación teatral. Igual que al teatro, los franciscanos educaban también la capacidad musical del indio. Componían melodías sencillas con palabras de la doctrina; además, enseñaban a los indios a tocar los instrumentos musicales, de preferencia los que ellos mismos habían inventado, como el famoso “caramba” que era propio de los indígenas de Cuscatlán (Delgado, 1991: 123).

Por ser una educación eminentemente religiosa no es de extrañarnos que el primer curriculum si podemos llamarlo así, más o menos estructurado, sea de corte religioso. Con el desarrollo de una cartilla religiosa se intentaba adoctrinar a los indígenas en la Fe católica, por medio de un temario de contenidos preestablecidos.

El condensado de las verdades que enseñaban a los indios era el siguiente: la señal de la cruz, el Credo, el Padre Nuestro, el Ave María, la Salve, la doctrina breve, los artículos de la fe (que los dividían en catorce), los mandamientos, los sacramentos, las obras de misericordia, el destino de las almas de los difuntos, los pecados mortales (Delgado, 1991: 125).

Este proceso *educativo*, en un término muy amplio del concepto, no era un proceso fácil de desarrollar. Los indígenas colocaban resistencia para que sus hijos e hijas fueran adoctrinados y aculturados por la *iglesia educativa* de los españoles. «Ellos no quieren cosa alguna de los españoles, ni la religión, ni la doctrina, ni las costumbres. Lo que primero enseñan los padres a los hijos, según es de temer, pues los obligan para que ni vayan a la escuela, no oigan la doctrina, son esas máximas» (Córtez y Larraz, 2000: 137).

«Las heridas de la “doma” han sido tan profundas, que sólo cabe esperar el odio al extranjero. A las masas se les impone sencillamente la castellanización, porque ese es el medio único de hacerlos pasar del paganismo al cristianismo» (Escamilla, 1990: 183). «La resistencia natural que oponían los indios a admitir la nueva religión llevada por los conquistadores, era pensada con la reducción a la esclavitud, como manda la Real Cédula del 19 de marzo de 1533, que establece “que los indios que se resistan a recibir a los evangelizadores, sean sometidos a esclavitud”» (González Orellana, 2007: 39-40).

En el desarrollo de la escuela como tal, cada orden religiosa poseía una visión de cómo interactuar con los indígenas en este proceso educativo.

Prácticamente, la escuela de los franciscanos servía de aprendizaje recíproco. Porque, mientras los frailes aprendían de los indios la lengua, sobre todo de la boca de los niños, los indios aprendían la doctrina por la práctica de la lectura y la escritura de su propia lengua y del español [...] Los religiosos dominicos se esmeraban mucho en la enseñanza de las verdades de la fe, más que en la práctica de la caridad. Ellos preferían tener la iglesia misma como escuela (Delgado, 1991: 124).

La fundación de escuelas está bajo la disposición de cada cura en su curato o parroquia, el interés que manifestaba éste por la educación, se ve reflejado en el establecimiento de escuelas o no en cada pueblo o hacienda.

Es evidente que en esta época se comienzan a estructurar los procesos de exclusión también de forma embrionaria, pero significativa. Por ejemplo, en Izalco existió un ladino que poseía una escuela; « [...] pero que no enseña a los indios ni éstos dan providencia para que sus hijos tengan escuela» (Córtez y Larraz, 2000: 79). Esta situación da muestra del significado y utilidad de la educación occidental a la realidad indígena, el contexto y los textos no tenía ninguna relación práctica. Por lo cual, aunque el Arzobispo Córtez y Larraz habla de *aborrecimiento* y *descuido* por parte de los indígenas a la educación en general; esto se debe a que ésta no respondía a sus necesidades e intereses. Anudado a ello la falta de recursos económicos para el mantenimiento de la escuela y los pagos a maestros tenemos,

[...] que en los otros pueblos se formaron las escuelas dos o tres veces, pero por la pobreza de las comunidades y aborrecimiento que tienen los indios a ellas, no tuvieron subsistencia y cuando la tenían era con ningún adelantamiento, por la poca paga que se daba a los maestros (Córtez y Larraz, 2000: 98).

No se puede dejar de lado el hecho que « [...] en tiempo de la colonia española no había estrato social, económico, cultural o espiritual que no escapara de la influencia de la iglesia » (Delgado, 1991: 238). Por ende la educación no escapaba de esta influencia. «Por su carácter clasista, esta escuela servía, como es natural, los intereses propios de la aristocracia y del clero» (González Orellana, 2007: 70). «En efecto, los indios no pueden vincularse con el

criollo o el hijo del peninsular. Para los indios hay escuelas propias cuyo programa no rebasa la educación elemental. Para el criollo en cambio o para el hijo del peninsular, el Colegio los lleva al Bachillerato y las carreras universitarias después» (Escamilla, 1990: 90).

La Intendencia de San Salvador como provincia secundaria de la Capitanía General de Guatemala, no contó con el establecimiento de centros educativos elementales en esta época. «La educación en la colonia era sumamente precaria e inclusive las clases privilegiadas de El Salvador, adquirirían conocimientos elementales en el seno de la familia y en muy pocos casos continuaban sus estudios en Guatemala» (Chávez, 2000: 24). Para el caso, la propia ciudad de San Salvador para el año 1769 no contaba con escuela alguna para la enseñanza básica de letras; con lo cual

[...] no deja de causar admiración que en una ciudad, que se dice de españoles, demasiado numerosa, no haya escuela alguna para enseñar gramática, ni aun a leer, escribir y la doctrina cristiana a los niños; con que cesa el motivo de admirar que tengan indios tanta repugnancia a las escuelas, cuando lo mismo sucede en los españoles (Córtez y Larraz, 2000: 101-102).

Incluso otra de las ciudades de importancia en la época colonial de la provincia de San Salvador, San Vicente de Austria y Lorenzana no da cuenta de poseer algún tipo de centro educativo en su jurisdicción. Personajes como Manuel Antonio Molina y Cañas, Antonio José Cañas, José María Cornejo, Victoriano Rodríguez, entre otros de procedencia de familias españolas de San Vicente de finales del siglo XVIII su educación básica, media y superior fue dada en Santiago de los Caballeros de Guatemala, ya que se trasladaban a esa ciudad desde una edad muy temprana (Academia Salvadoreña de la Historia, 1935: 17-73).

El cuadro educativo que presentaba la Colonia no era halagüeño ni mucho menos: eran muy pocas las escuelas de primeras letras y menos aún los centros donde los hijos de los españoles y los mestizos podían continuar sus estudios. A los indígenas no nos referimos por ser general la falta de oportunidad educativa para ellos (González Orellana, 2007: 51).

Las dos órdenes religiosas de mayor importancia en la Provincia de San Salvador no fundan escuelas en los primeros años de su establecimiento. En San Salvador, por decirlo de

una forma práctica, la educación de los indígenas e incluso a mestizos y criollos no les interesaba o no estaba en los objetivos de las autoridades administrativas peninsulares.

Desafortunadamente no tenemos noticia de escuela alguna puesta en pie por los franciscanos en San Salvador. Es probable que no lo hayan hecho, al menos al principio, por que San Salvador no era pueblo de indios sino villa de españoles. Con el andar del tiempo, cuando su convento se convirtió en hospedaje de indios que venían a la ciudad, entonces aprovecharon los frailes la concentración de indios en su convento y comenzaron a impartirles escuela y doctrina [...] En San Salvador, los dominicos no pudieron fundar de inmediato una escuela por carecer de suficiente personal. Con el tiempo lo harían (Delgado, 1991: 123).

No obstante, si se tiene referencia de la existencia de alguna especie de escuela en diferentes pueblos del país, o por lo menos un referente donde se impartían algún tipo de educación; aunque fuera solo religiosa y una rudimentaria lectura y escritura en el s. XVIII:

[...] Chalatenango hay maestro español que enseña a doce niños [...] el pueblo de San Pedro Pesulapán hay escuela a que asisten de ordinario treinta niños, en lo que se ha trabajado mucho para conseguirlo [...] en Izalco un ladino enseñaba [...] en Cojutepeque existía una escuela privada [...] (Cortés y Larraz, 2000: 79, 197).

Aunque existían estas escuelas; al mismo tiempo poseían una serie de carencias a parte de materiales, pedagógicas en el sentido de « impartir clases era mucho decir, por que lo único que hacía era balbucear unos cantos y oraciones de la iglesia, y obligar a los indios a repetir en coro » (Delgado, 1991: 261).

Anudado a lo anterior el «tradicionalismo ortodoxo español» (Escamilla, 1981: 20) colonial, solo permitía la educación occidental de cierta calidad a peninsulares y criollos en El Salvador (Aguilar, 1995: 9). «Los servicios educativos fueron así un privilegio de la minoría dominante representada por los encomenderos, la aristocracia y el clero» (González Orellana, 2007: 60). No obstante se sabe que hubieron excepciones, si se les puede decir así, de educación para los hijos de los caciques indígenas.

La educación de los hijos de caciques, y en general de indios principales, se impartió no solamente en los establecimientos citados (Colegio Tridentino y Universidad San Carlos de Guatemala). Las escuelas de primeras letras y colegios conventuales también les

brindaron oportunidades pedagógicas en distintos lugares del Reino, [...] (González Orellana, 2007: 87).

Aunque personas como Cortés y Larraz (2000) y Delgado (1991); asumen una postura de que las poblaciones indígenas no deseaban la educación española, pero no abordan el hecho del desprecio a los indígenas y luego trasladado a los esclavos negros que trabajaron los cultivos de añil, por parte de las autoridades españolas que administraban los territorios. De esa manera, sutil pero contundente, fue negado el acceso a la educación de amplias mayorías de la población originaria a lo largo de tres siglos.

Se puede apreciar un claro nexo con el sistema de producción colonial de cacao y añil y la fundación de escuelas. Ya que las poblaciones con mayores recursos agrícolas podían fundar escuelas de doctrina y para aprender a leer y escribir; en contra posición a la Villa de San Salvador que hasta finales del siglo XVIII, se fundaron las primeras escuelas (Delgado, 1991: 261-262). «Para el año 1803 San Salvador contaba con no menos de 7 escuelas» (Delgado, 1991: 261); lo cual era poco teniendo en cuenta la importancia y el tamaño de la población de la ciudad.

Respecto a la educación media y la educación superior, estos niveles educativos estaban administrados por las diversas órdenes religiosas establecidas en Santiago de los Caballeros de Guatemala.

Los conventos por lo general dispusieron de colegios conventuales en los cuales existía la cátedra de Gramática y se estudiaba Teología, Artes y Cánones, pero su acción quedaba a menudo reducida al ámbito del monasterio. Sin embargo, frente a la sed de cultura manifestada por la juventud guatemalteca, abrieron algunas veces sus puertas para recibir alumnos seculares. Ejemplo digno de encomio nos lo ofrece la Orden de los dominicos, la cual, además de haber luchado hasta el fin por la creación del Colegio de Santo Tomás y la Universidad, dio acceso a la juventud en el propio colegio de la congregación (González Orellana, 2007: 96).

El primer establecimiento de educación media al interior de la Capitanía General de Guatemala propiamente dicho fue el Colegio Tridentino a finales del s. XVI en el año 1596 (González Orellana, 2007: 98), contribuyendo a la educación de peninsulares y criollos; pero

«el problema capital, sin embargo, estaba representado por los hijos de españoles pobres que no disponían de un centro adecuado, como no fuera el colegio de Santo Tomás de Aquino [...]» (González Orellana, 2007: 96). A «hijos e hijas de españoles pobres» se hace referencia a los niños y niñas que nacieron producto de las relaciones entre los españoles con las indígenas. Estos niños y niñas representaron el choque de las dos culturas, los primeros mestizos, los cuales no eran aceptados ni por parte de las sociedades indígenas ni asimilados por la sociedad española colonial (González Orellana, 2007: 47).

Si es bien cierto que la educación de primeras letras era una obligación que acompañaba al proceso de evangelización de los indígenas, la educación media se constituyó en una frontera infranqueable. «Las masas indígenas no dispusieron de ninguna atención en los centros de educación media [...]» (González Orellana, 2007: 96), ya que «cuando El Salvador pertenecía a la Capitanía General de Guatemala, los estudios para la población mestiza e india podían hacerse en escuelas nuestras. Pero los estudios de bachillerato o universitarios había que hacerlos en la Capitanía misma» (Escamilla, 1990: 90). Con ello estamos ante un hecho educativo de exclusión de mayorías rurales y marginales que se mantendrá hasta la llamada expansión de la educación básica y media en la décadas de 1960 y 1970 en El Salvador.

Respecto a las concepciones pedagógicas y científicas de la época al interior de los centros de educación media, vemos una clara concepción obscurantista de la época medieval al interior de estos centros educativos.

Los Colegios Mayores y Conventuales que existieron durante el período colonial, se encontraban impregnados del fanatismo religioso que privaba a la sazón, así como de las limitaciones científicas propias de la época. El predominio de la escolástica dentro del aula colonial, limitó grandemente el desarrollo de la cultura y el incremento científico (González Orellana, 2007: 96).

A los 128 años de la primera petición de la fundación de una especie de rudimentaria universidad en la Ciudad de Santiago de los Caballeros de Guatemala; la Universidad de San

Carlos en Guatemala se funda por Real Cédula de fecha 31 de enero de 1676 (González Orellana, 2007: 98, 107). Con este hecho la Región de la Capitanía General de Guatemala ya poseía todos los niveles educativos convencionales de la época y de la corona española: escuelas de primeras letras, referido a educación básica; Colegios Mayores y Conventuales referidos a educación media y preparativa para estudios superiores que se llevaran a cabo en la Universidad de San Carlos. Esta Universidad por más de un siglo fue el único centro de Estudios Superiores en la Región, donde la élite criolla colonial centroamericana estudiaba; hasta la fundación de la Universidad de León en Nicaragua producto de las Cortes de Cádiz en 1812.

Tenemos que reconocer, sin embargo, que la educación superior durante el período colonial, representada por los colegios conventuales y la Universidad de San Carlos, adoleció de los vicios propios de la época. Eran estas instituciones reservadas para las clases privilegiadas. La propia Universidad cerraba sus puertas a los negros, chinos, mulatos y a los que tuvieran padres o abuelos que hubieran sido penitenciados por la Inquisición (González Orellana., 2007: 116).

«Siendo la Universidad una conquista de las clases poderosas de condición feudal, fácil es suponer que la adecuaron para servir aquellos intereses, que eran patrimonio de la parte minoritaria del pueblo» (González Orellana, 2007: 116). El conocimiento desde esta época es considerado un bien y valor de poder, quien lo posee puede ejercerlo contra otros. Es una visión violentológica de la educación; pero es una concepción que ha permanecido por más de cinco siglos en la sociedad salvadoreña, centroamericana y muy posible en latinoamérica también.

2.3.1 La Educación de la mujer en la época colonial

El establecimiento de un apartado específico sobre la educación de la mujer en la época colonial, reviste especial importancia porque reconocemos el papel diferenciador del género existente, en un sentido de negación de la educación en esta época. A lo largo de los análisis anteriores solo se ha hecho mención a la educación de hijos de españoles o de

caciques indígenas; y la educación de la mujer en esta época existía, eso sí muy oculta e invisibilizada siendo en casos extremos hasta ignorada por la familia y la Iglesia educativa.

Así tenemos que,

la educación de la mujer durante el período colonial, tropezaba con múltiples dificultades, siendo una de las principales la enorme pobreza que privaba entre los mestizos e indios, de tal manera que, dentro de esas limitaciones, la mujer era a menudo víctima de todo género de atropellos por parte de los audaces conquistadores y colonizadores (González Orellana, 2007: 87).

Es así que en la biografía de Ana Guerra de Jesús, nacida en San Vicente en 1639, nos da muestra de la difícil situación de vivir siendo mujer en esa época. No se da cuenta de instrucción alguna, lo que se sabe es de su orfandad a los 8 años, su labor ardua en la siembra de los campos y su matrimonio obligado a los 16 años. A los 30 años se traslada a la ciudad de Guatemala (Academia Salvadoreña de la Historia, 1935: 13-15). Si aducimos que su traslado a la ciudad de Guatemala fue para recluirse en un convento de la orden de la Compañía de Jesús (en relación al segundo apellido que la acompaña, ya que este no correspondía a López de Pineda apellidos de su madre); es muy probable que hasta esta fecha haya recibido algún tipo de instrucción educativa formal y específica.

En Guatemala, refiriéndose a la Capitanía General como capital de la región, «el panorama escolar tampoco era muy halagüeño: existía en la segunda mitad del siglo XVI, una escuela para niñas blancas, una escuela para niñas indias y un asilo para doncellas pobres» (González Orellana, 2007: 87). Las doncellas pobres eran niñas producto de la unión, muchas veces forzada, de una indígena con un español las cuales podían vagar por las calles al no ser reconocidas y aceptadas por el padre y en muchos casos rechazadas por la madre.

En forma general el tipo de educación que recibían las mujeres en esa época « [...] su finalidad primordial era la evangelización, también impartían algunas enseñanzas como la lectura, escritura, labores de mano» (González Orellana, 2007: 90). Al igual que los indígenas, mestizos y mulatos las mujeres no tenían acceso a una educación que desarrollara sus

potencialidades. La poca educación a la que accedían las mujeres, se puede caracterizar como segregada y sexista, sólo intentaba ser el medio de reproducción de los roles de géneros tradicionales dentro del hogar colonial, en éstas aulas conventuales sólo prepararían a las jóvenes a ejercer esas labores para las cuales estaban predeterminadas a cumplir, bajo el supuesto de su condición de mujer.

3.2.2 Nociones de Educación para la Paz en la época colonial española

En esta época se podría decir que no hay aportes en el área de Educación para la Paz. Primero, porque un sistema educativo donde se desarrollara contenidos de este tipo no existían en lo que ahora es El Salvador; segundo la educación era restringida a un número reducido de personas y tercero no se tenía interés de educar a las amplias mayorías indígenas ya que se las consideraba como carentes de condición humana o simplemente bestias de trabajo (PNUD, 2008: 86).

A pesar de esas condiciones de explotación desmedidas de indígenas, que no se niega de ninguna forma, pero intentando desvelar momentos ocultos de paz existentes en esa época, me adentraré someramente en un tema poco valorado: el *mestizaje colonial*. Este análisis se realiza desde algunos de sus momentos de paz, que considero hayan existido. Aclarando que no comparto la apología del mestizaje tradicional que intenta ocultar y suavizar todas las acciones negativas y violentas ocurridas en esta época bajo la concepción de *tolerancia interétnica* (Zamora, 2004: 22).

El mestizaje colonial ha sido un proceso, no solo de mezclas de raza, sino que ha sido una simbiosis cultural y social de resultados poco valorados. En el imaginario colectivo el mestizaje más que un hecho social dado aparece como un proceso sincrético del cual no se le da mucho significado. Es algo que simplemente ocurrió, como si no tuviera sus ramificaciones y significados en lo contemporáneo.

Con la llegada de los españoles se inició un proceso de mezcla impresionante. Indígenas con sangre española y españoles con sangre indígena surgen. La genética se mezcla

sin diferenciación, sólo el aspecto físico exterior da nociones de algunas diferencias. Este proceso conllevó también a una mezcla de patrones de vida cultural, social y sobretodo de cosmovisiones en la nueva sociedad que se estaba estructurando. Luego se añade una variante más a este proceso de mestizaje, como lo fue la sangre de los esclavos traídos desde África para el trabajo del cultivo del añil y cacao. En estas tres vertientes se constituye el mestizaje salvadoreño: indígena, español y africano.

Los procesos de paz se hacen a niveles informales. En este caso, en donde la mayor parte de los indígenas no estaban siendo aculturados por la Iglesia; se buscó otros medios asistemáticos educativos para incluirlos en la nueva sociedad; aunque con algunas nociones propias, con los cuales ya tuvieran referentes sociales anteriores a la colonización. En todo este proceso educativo asistemático, deseo evidenciar tres aspectos o momentos de paz que se dieron en la época colonial producto del mestizaje, los cuales nombro como *la Ceiba*, *la cruz de jote* y *los ejidos*.

La Ceiba, es un árbol venerado por los indígenas, de grandes dimensiones y de longevidad milenaria. La concepción indígena menciona que las raíces de las Ceiba se hallan en los infiernos, el tronco en nuestro plano de existencia y la cúpula arbórea representa el cielo. Por ello los indígenas consideraban y consideran a este árbol como sagrado, ya que es la conexión de diferentes planos de la realidad en un ser vivo. Al ver los españoles que los indígenas realizaban su tradicional mercado, actos públicos y religiosos bajo su cúpula sagrada; mandaron plantar una Ceiba en la plaza central de cada uno de los nuevos pueblos fundados. De esta forma se intentó que la vida ciudadana se realizara en el interior de los nuevos asentamientos urbanos. Al día de hoy existen estas ceibas que se plantaron en esas fechas en la mayoría de plazas centrales de los pueblos. La Ceiba como símbolo de paz será utilizada posteriormente en El Salvador luego de los Acuerdos de Paz de 1992.

La Cruz de jote. La imposición de la fe católica suplantó a las creencias indígenas en gran medida; pero se realizaron mezclas sincréticas, las cuales están en cuestionamientos

divergentes, ya que no se establece si fueron permitidas o al final aceptadas por la utilización generalizada de ellas. En este caso me refiero a la celebración de la Santa Cruz cada 3 de mayo. Los indígenas lo mezclaron con su tradicional acto religioso de la renovación de nuestro señor de *Xipetotec* o el desollado. Este acto era personificado en el árbol de *jiote*, el cual cambia su corteza en mayo por otra nueva, representando así el ciclo de la renovación. En este sentido la cruz, símbolo de la fe católica y el árbol de *jiote*, representación religiosa Pipil, se unen. Las fechas eran coincidentes de ambos actos al inicio de mayo, así que se elaboran las cruces con madera del árbol de *jiote*. Esta actividad hasta el día de hoy se realiza.

Los ejidos, eran tierras comunales ancestrales donde los indígenas sembraban sus alimentos de subsistencia: maíz, frijoles, ayote, entre otros. Durante todo el periodo colonial se respetaron el uso de esas tierras y sus prácticas agrícolas tradicionales. Esto se debió a un plan más relacionado con intereses económicos que por el respeto de las tradiciones y estructura política de los indígenas. Ya que a ciertos grupos indígenas « [...] fueron reconocidos como nobles y se les dio una aparente participación en el gobierno de sus jurisdicciones como caciques. Con esta táctica los conquistadores facilitaban sus trabajos de explotación de los indios y sus riquezas» (González Orellana, 2007: 85).

Estos ejidos se administraron con alto grado de independencias de las haciendas de los encomenderos españoles aunque en algunos casos los ejidos se encontraban al interior de lo que eran las tierras de las haciendas (Comité Técnico Multisectorial, 2003: 16). Aunque reconocemos el hecho que fue un plan económico; también hay que reconocer que contribuyó a mantener la estructura socio-política de algunas comunidades indígenas de importancia, como por ejemplo Izalco hasta el año 1932.

3.3 Educación después de la Independencia hasta inicios del siglo XX

Luego de alcanzar la independencia de España en el 15 de septiembre de 1821, las élites criollas, dan inicio a la construcción de la Nación Centroamericana. Surgen así las

primeras escuelas en las principales ciudades de El Salvador, gestionadas por las municipalidades (Aguilar, 1995: 12; Chávez, 2000: 24-26). Las municipalidades administraban la educación desde el establecimiento del concejo municipal de educación, la gestión, creación de escuelas, sanciones a padres que no dejan ir a sus hijos a las escuelas, traslado de escuela, son algunas de las funciones que realizaba la municipalidad de Chalatenango en el área educativa, la cual ha quedado reflejado en sus archivos de actas de 1876 a 1908 (De Burgos, 2001: 151-159). Ejemplificando de esta forma a la *municipalidad educativa* en El Salvador.

En el periodo de formación de la Nación Centroamericana, al igual que el resto de nuevas repúblicas emergentes en América Latina, vieron en la Ilustración el modelo educativo para « [...] asegurar y modernizar las bases de la sociedad americana, por medio de una diversificación educativa selectiva y literaria de las clases dirigentes» (Escamilla, 1981: 19). Como metodología educativa, al igual que el resto de las nuevas naciones Latinoamericanas se utilizó la *Enseñanza Mutua o Método Lancasteriano* (Ossenbach Sauter, 2001: 15); introducido en El Salvador por Antonio José Coelho en 1825 (Aguilar, 1995: 14; Chávez, 2000: 25), al cual la Academia Salvadoreña de la Historia (1935: 63) desde un enfoque Romántico lo llamó «el faro salvadoreño», por la difusión del método Lancasteriano entre las escuelas de la recién fundada República.

Recuadro N° 3.3. Método Lancasteriano

Este método educativo consistía en que un grupo de estudiantes aventajados (decuriones), fueran supervisores de los demás estudiantes, a los cuales se les obligaba a repetir de memoria las lecciones y los decuriones daban razón del avance o retraso de sus mismo compañeros al profesor.

En este período se tiene el objetivo « [...] de enriquecer la sociedad con nuevos sectores educados, pero sin llegar a una plena democratización del sistema educativo» (Escamilla, 1981: 18). El nuevo sistema de instrucción pública se orienta claramente a la formación de élites nacionales, al igual que el resto de América Latina (Ossenbach Sauter,

2001: 16). «Las poblaciones más pobres eran las más abandonadas por el gobierno central» (Chávez, 2000: 26), que comenzaba a estructurarse. Por ejemplo, en el Proyecto de Reforma de Rafael Reyes en 1884 designaba a las escuelas fuera de las cabeceras departamentales y de distrito en una categoría de tercer nivel (González Torres, 2011: 121), denotando la falta de recursos que ello suponía por la baja inversión del Estado.

La Colonia termina con la Independencia. Después de trescientos años de dominación española, nuestro pueblo se emancipa. La Independencia nos trae un cambio de régimen político, pero las estructuras continúan intactas. Esto es perfectamente explicable si se tiene en cuenta que los movimientos emancipadores salen de los criollos. Los criollos y algunos cuantos ladinos afortunados controlan la producción y la comercialización. La hacienda sigue siendo, aún hoy, la institución preferida y firme que da seguridad al régimen económico (Escamilla, 1990: 57).

«La primacía de los intereses particulares en el proceso de formación de los Estados nacionales implicó, [...] cierta debilidad en el sentido de lo público, que se sigue traduciendo en un reproche social insuficiente frente a conductas de despilfarro o apropiación privada del patrimonio común» (PNUD, 2009: 146-148). Anudado a lo anterior, los choques internos entre conservadores y liberales, más otros factores económicos y políticos externos, conducen a la separación definitiva en 1838 de la Nación Centroamericana. Con lo cual,

en América Central los Estados se formaron y se ha desarrollado en relación simbiótica con grupos de poder (élites criollas y peninsulares primero, terratenientes y hacendados luego, capitalistas y transnacionales después) sin que por regla general se haya consolidado la “democracia de ciudadanía” (PNUD, 2009: 138).

Desde esta perspectiva inicia la construcción de Estados unitarios por cada una de las antiguas provincias de la Capitanía General de Guatemala. Así surge propiamente dicho El Salvador en 1839 como Estado-Nación.

Las principales ciudades en El Salvador, son las que se ven favorecidas con el establecimiento de centros escolares. Por ejemplo se sabe de la existencia de una escuela para los años 1843 en San Vicente aproximadamente (Academia Salvadoreña de la Historia, 1935: 85).

En el año de 1841, a dos años de la desintegración de la Nación Centroamericana, se funda la Universidad Nacional de El Salvador, con una clara orientación por las artes y profesiones liberales (Escamilla, 1981: 41). Siendo la tercera universidad de Centroamérica en ser fundada. Con este hecho el incipiente y desestructurado sistema educativo salvadoreño contempla los tres niveles educativos principales: Educación Básica, Media y Superior.

La lucha interna que también libraron los liberales y conservadores en El Salvador tuvo sus implicaciones en el sistema educativo. Por ambos lados se vislumbraba la oportunidad por el mejoramiento del sistema educativo para darles acceso a las amplias mayorías de la población. Pero la realidad fue otra. «El déficit más claro que nos dejó la pedagogía liberal, fue no promover el auge de la educación en las ciudades, como era de esperarse; y el del movimiento conservador no impulsar la educación campesina» (Escamilla, 1981: 23), lo cual vuelve a evidenciar la falta de un proyecto político propio, como se comentó en el Capítulo anterior.

Tanto liberales como conservadores actuaban de una misma forma: a favor de sus intereses. En este sentido a los liberales se les consideraba que estaban aportando una nueva concepción de Estado y de estructura política, pero la realidad dista mucho de este hecho. «Es decir hablaban como liberales y actuaban como conservadores en muchas ocasiones y circunstancias. Liberales en teoría; conservadores en la práctica. O más bien se guiaban por sus intereses a la hora de actuar. Si la teoría liberal les convenía la adoptaban, de lo contrario la desechaban» (Melgar Brizuela, 2004: 12).

Continúa el sistema colonial español de exclusión educativa de las amplias mayorías de la población, por medio de la nueva estructura económica-política que surge en esta época: *la Oligarquía* que durante todo el siglo XIX y hasta fines del siglo XX dominaron la educación en El Salvador, teniendo como resultado que «el sistema educativo actúa no como un mecanismo para brindar igualdad de oportunidades, sino como un mecanismo que perpetúa los

niveles de desigualdad entre las familias» (Reimers, 1995: 72-73), individuos, colectivos y zonas geográficas.

Aunque se sabe que en esta época la educación esta administrada por las municipalidades, el gobierno central empieza a tomar cierta incidencia en la educación como tal. Podemos mencionar que « [...] por decreto gubernamental del entonces presidente Rafael Zaldívar se estableció que el 1º de julio de 1876 se abrieran todas las escuelas oficiales de la república» (De Burgos, 2001: 149). Lo cual tuvo sus repercusiones, al tratar de que los niños entre 6 a 14 años dejaran de lado las actividades agrícolas para asistir obligatoriamente a los nuevos centros educativos.

Respecto a la educación de las mujeres en El Salvador se tiene datos de la educación de niñas desde 1888 por referencia al establecimiento de las escuelas oficiales de niñas. En la ciudad de Chalatenango en 1890 existen actas referentes a la existencia y traslado de la escuela de niñas (De Burgos, 2001: 149). Valorando críticamente, se puede afirmar que continúa la educación segregada y sexista colonial para las mujeres. La cual solo las prepara para la reproducción de roles tradicionales al interior de la sociedad salvadoreña.

En 1887, por medio de una misión colombiana de profesores, se introducen al sistema educativo las ideas pedagógicas de Pestalozzi (Aguilar, 1995: 18; Espinosa, 1998: 7). Se sustituye paulatinamente el sistema lancasteriano. A esta educación tenían acceso solo los hijos de los terratenientes y oligarcas, la cual era fruto directo de los beneficios del monocultivo del café.

Otro de los sucesos pedagógicos sobresalientes a finales del siglo XIX fue la realización del Primer Congreso Centroamericano de Educación en 1893 que « [...] tuvo la importancia de fortalecer la Escuela Primaria y establecer un marco más o menos preciso para la elaboración de los planes de estudio de la región» (Escamilla, 1981: 40). En el desarrollo de este congreso de Educación las ideas del positivismo tuvieron una apertura en los sistemas educativos de la región.

El modelo positivista vino a luchar con las humanidades clásicas y revaloró la enseñanza de las ciencias del espíritu, pero las redujo a una expresión considerablemente menor. El modelo positivista, complementado por alguna materia práctica como el dibujo, la caligrafía, el trabajo manual, la agricultura y el canto, dominó el plan de estudios oficial hasta 1940 (Escamilla, 1990: 102).

Muestra de estas nuevas corrientes educativas y pedagógicas son el surgimiento en 1896 de escuelas parvularias donde se desarrollaba el método Froebel; y luego la utilización del Método de Montessori en 1916 (Espinosa, 1998: 8-9). También se pone en práctica en algunos centros escolares el método de la Escuela Activa de Adolfo Ferriere en la primera mitad del siglo XX (Espinosa, 1998: 9).

3.3.1 La Iglesia y la Educación

Respecto al papel de la Iglesia al interior de la educación vio seriamente cambiado su rol en los procesos de independencia. Si bien es cierto ningún país que emergía de las antiguas colonias hispánicas, rompió lazos con la Sede del Vaticano, el rol que desempeñaba la Iglesia al interior de los nuevos Estados se produjeron cambios.

Las facciones liberales y sus concepciones se sobrepusieron a los grupos conservadores. Nuestra de esta victoria son las constituciones nacionales que aparecían en ese momento restringían el accionar de la Iglesia, en los ámbitos que los nuevos Estados asumían como responsabilidad propia. Así tenemos que en El Salvador, los eclesiásticos se opusieron a la entrada en vigor del Art. 125 de la Constitución de 1871, « [...] el cual declaró que la enseñanza primaria uniforme gratuita y obligatoria, y la secundaria y superior sujeta a la vigilancia del Estado» (Cardenal, 2001: 78). Lo cual restringía a la Iglesia en este ámbito público e iniciando el proceso de secularización del Estado.

Como consecuencia de los principios proclamados en la Constitución el gobierno prohibió la enseñanza del catecismo en las escuelas públicas de primeras letras. La disposición gubernativa se fundamentó en el artículo 4 de la Constitución. La enseñanza religiosa sería igualmente libre para todos, quedando confiada a la familia y al templo exclusivamente. La curia protestó contra esta disposición, pero sin efecto ninguno (Cardenal, 2001: 163).

Ante estos hechos la jerarquía de la Iglesia buscó otras formas de ejercer influencia en los ámbitos públicos y la educación en específico. «El obispo y el cabildo discutieron entonces la posibilidad de abrir escuelas parroquiales, pero la escasez de recursos económicos hizo imposible el proyecto [...] » (Cardenal, 2001: 163). No obstante a todo este proceso la Constitución de 1883 estableció en el Art. 30 que, la enseñanza primaria debe de ser « [...] gratuita, laica y obligatoria» (Cardenal, 2001: 172), dejando de lado la posibilidad de influencia por parte del clero en la educación cuando el Estado la impartía.

La secularización del Estado entró en su etapa final con la Constitución de 1880, culminando en la de 1886. Una modificación importante fue introducida en ambas constituciones, el Estado no reconoció ninguna religión como oficial, declarando formalmente la separación del poder civil del eclesiástico (Cardenal, 2001: 159).

Apreciamos así que el poder centralizado de la Iglesia en los años de la Colonia, por medio de la Iglesia educativa, comenzaron a ser despojados por el accionar de los Estados liberales que surgían. Pero aun, en el año 1878 todavía se contemplaba la doctrina cristiana como parte de los programas de estudios desde 1861 (González Torres, 2011: 116). Con el paso del tiempo los centros escolares católicos, que persistieron a estas reformas constitucionales, retomaron un papel central en la formación de las nuevas élites económicas y políticas del país en el siglo XX.

3.3.2 Concepciones educativas emergentes

Si la Iglesia Católica ya no ocupaba el lugar preferencial para fundamentar la filosofía de la educación en El Salvador, este hecho dio paso a que otros sectores sociales hicieran sus propuestas de una nueva concepción de la educación. Así tenemos desde las posturas militares que se caracterizaron el inicio de la vida republicana federal y luego unitaria liberal, hasta las concepciones por parte hombres de letras integrantes de la sociedad civil; que tuvieron algún tipo de incidencia en las esferas públicas referentes a la educación.

a) Liberalismo y militares

Unas consideraciones preliminares. Como hemos visto en el punto anterior, la iglesia va siendo despojada de su rol hegemónico en la estructura social salvadoreña. Este proceso se debe a que la Iglesia es considerada como la contra parte del antiguo orden Colonial y su injerencia en los nuevos Estados era visto con desconfianza. Anudado a ello se debe de reconocer que esta transición no fue fácil. Como ya hemos mencionado la existencia de los conservadores que tenían una visión paradigmática en la estructura Colonial y la influencia directa de la Iglesia en asuntos del Estado, fue una lucha de paradigmas que se enfrentaron; en algunos casos como en Guatemala el poder se mantuvo en los conservadores, principal punto para que la Nación Federal Centroamericana se separara. Es así que el liberalismo necesitó de un nuevo actor político para la puesta en marcha de todos los proyectos. Este sector fueron los militares. «A partir de la segunda mitad del siglo pasado [siglo XIX], la filosofía conservadora del ortodoxismo español va a ser dominada por la filosofía liberal. Esto significa que el centro de la economía va a descansar primordialmente en la empresa privada» (Escamilla, 1990: 57).

Los militares de forma general tuvieron algún tipo de preponderancia en el periodo Colonial. La mayoría de los altos mandos de los nuevos ejércitos que se estructura a partir de la Independencia, eran hombres formados en Colegios y Bachilleratos e incluso en algunos casos con estudios universitarios. Debido a este proceso educativo tenían conocimiento de las diferentes corrientes filosóficas y políticas de la época. Con lo cual adoptaron al liberalismo con sus promesas de un nuevo orden, y la Modernidad como fundamento para los nuevos Estados republicanos que emergían. Este pensamiento lo tuvieron que defender tanto de la iglesia católica como de los conservadores que tenían influencias económicas importantes en las nuevas naciones.

Uno de los principales representantes del Liberalismo e impulsor de mejoras educativas en El Salvador fue el Capitán General Gerardo Barrios. En su administración, la cual es catalogada como «liberal de nombre, dictatorial de hecho» (Melgar Brizuela, 2004: 89) por las

facultades extraordinarias que se le conceden en el orden administrativo, legislativo y judicial por la Asamblea legislativa en 1860; se debe de mencionar sus acciones a favor de la educación. Barrios decreto la fundación de las Escuelas Normales de San Salvador y San Miguel. Además de ello, «en el campo de la educación contrató pedagogos franceses para darle profesionalismo a las “Escuelas Normales de Maestros” [...] Apoyó a la Universidad Nacional y democratizó la enseñanza, decretando el laicismo en la instrucción y la libertad de cultos. Contrató expertos franceses para la Escuela Militar, [...] » (Soto, 2005: 134).

El General Barrios fue uno de los máximos defensores de la idea de lo laico en la Educación. Eso le acarreó muchas dificultades y ataques por parte de la iglesia católica.

Barrios atacó con virulencia a la Iglesia Católica. Durante su presidencia busco restarle fuerza al poder eclesiástico y someterlo a las leyes de la República, pediría a los curas jurar la Constitución, someterse a ella y a la autoridad suprema del gobierno. Había dicho al Obispo que la Iglesia no podía ser un estado independiente dentro del Estado político [...] (López, 2000a: 196).

El General Barrios con su acción de gobernante fundamentó, hasta cierto punto, las bases del sistema educativo de El Salvador. «Preocupado por la educación pública haría esfuerzos por la extensión de la enseñanza que adoptara los conocimientos científicos del positivismo, ya que tenía la convicción de que un pueblo Ilustrado favorecería la regeneración social y el progreso» (López, 2000a: 195).

Luego del General Barrios, otro militar que accede a la Presidencia y que tiene connotaciones significativas en la educación salvadoreña es el General Francisco Menéndez. Para hacer Nación a El Salvador, el General Menéndez tuvo como uno de sus máximos objetivos el aumento de la cobertura educativa. Este pensamiento, que Alicia Parkman lo cataloga como: *Liberalismo idealista* (Parkman, 2003: 33); resume muy bien la intención del General Menéndez; la cual no se concretiza por las condiciones hostiles que tuvo su política de Estado. Una muestra de este liberalismo idealista, es el aumento de centros escolares y de

estudiantes inscritos/as para el año 1888 y el aumento sostenido de la matrícula escolar en el año 1889 que a primera vista resultan ser cifras optimistas.

Cuadro N° 3.3. Estadísticas de la Instrucción Pública 1874-1889
(López Bernal, 2000: 271-273. Elaboración propia)

Año	N° de Escuelas	Estudiantes
1874	435	18,415
1876	520	20,391
1885	529	19,583
1888	732	27,342
1889	641	29,631

Al respecto de la matrícula escolar es necesario hacer ciertas acotaciones. La matrícula escolar aumenta, esto no significa que la educación está siendo democrática y que a ella pueden acceder todos los niños y niñas en edad escolar de la época. Este aumento de escolaridad se da al interior de los cascos urbanos de las ciudades más importantes. Dando acceso a la educación a las élites urbanas y capitalinas principalmente a la educación. «La creación de escuelas da una idea de lo problemático y contradictorio que fue el desarrollo del sistema educativo salvadoreño. Lo más difícil no era crear las escuelas, pues muchas veces éstas se fundaban por iniciativas locales, sino mantenerlas funcionando» (López Bernal, 2000: 272). Como vemos para el año 1889 existen 641 escuelas, pero un año anterior existían 91 Centros Escolares más, quedando la posibilidad que las cifras de estudiantes inscritos sean cuestionables en su veracidad.

En este orden de hechos se cuenta con el primer plan educativo. Este programa escolar es un intento por sustituir a la educación impregnada por la iglesia católica y sus dogmas.

[...] Francisco Gavidia Ministro de Instrucción Pública, ponía en práctica un nuevo programa escolar en el que se tomaba como base que la enseñanza debía desarrollar los aspectos físicos, intelectual, moral y estético de los escolares, se introducían entonces tópicos de la historia, geografía y física, y se abandonaba entonces la enseñanza primaria centrada en la lecto-escritura, aritmética y moral cristiana, se abolía el método lancasteriano y se organizaba el ciclo escolar de primaria en seis grados. En 1906 se sustituía el Plan Gavidia por el Plan Gamboa en el que se introducía la historia de la Patria (López, 2000b: 328).

Entrando en aspectos críticos de la educación liberal promovida por militares; nos encontramos como primer punto de discusión que esta educación sirvió para la formación de nuevas elites políticas y económicas exclusivamente. Ya que resulta contradictorio establecer un proyecto liberal que se fundamente en la generalización de la educación a todos los ciudadanos y no contar con una educación básica accesible a todos. «Realmente la educación primaria fue uno de los puntos más débil del proyecto liberal; nunca se destinaron suficientes recursos a ese rubro. Por el contrario se dedicaron más recursos a la educación media y superior» (López Bernal, 2000: 273). Creando por este medio las elites oligarcas que tendrán preponderancia en los siguientes años en El Salvador.

En segundo plano podemos mencionar, que uno de los males de la política salvadoreña actual es la falta de continuidad de los proyectos políticos. No existe una visión de plan de Nación; solamente existen programas gubernamentales restringidos a cinco años de gestión. Y eso muy probablemente sea una herencia del período liberal.

Uno de los rasgos característicos del sistema escolar salvadoreño en la época liberal es la falta de continuidad de los proyectos planteados; es decir no existió una correspondencia entre las propuestas de desarrollo de la educación formulada por la intelectualidad y las posibilidades reales y la disposición de aquellos que podían decidir (López Bernal, 2000: 273).

Y como tercer punto, «las condiciones de las escuelas rurales muchas veces eran deprimentes [...]» (López Bernal, 2000: 272), en donde existiesen este tipo de centro escolar; ya que por planteamiento general la educación llegaba muy poco al área rural. Pero al mismo tiempo, hay que ver que los presupuestos designados al rubro militar sobrepasaban hasta tres veces más de lo que se destinaba a instrucción pública de ese momento. Las continuas guerras entre los países vecinos justificaban este presupuesto, pero lo cual limitaba el desarrollo de la población en El Salvador en otras áreas como la salud y la educación.

b) Alberto Masferrer: El Minimun Vital

El que sabe leer y observar, posee el secreto de la sabiduría
Alberto Masferrer

Uno de los personajes más sobresalientes en El Salvador de inicios del siglo XX, fue Alberto Masferrer. Un hombre de letras, maestro, diplomático y político. Su planteamiento educativo ha quedado plasmado en dos documentos principales: *Leer y escribir* redactado en 1915 y el *Minimum Vital* que salió a la luz pública en 1929, como fundamento de la propuesta de plan de gobierno y nación de Arturo Araujo como candidato a la presidencia.

La concepción educativa que Masferrer nos introduce en un primer momento bajo la obra de *Leer y escribir*, es de un pleno corte liberal e industrial revolucionario europeo. Siendo embajador en diferentes países de Europa, el modelo que observaba como ideal era el que en Europa de inicios de siglo XX se gestaban. «[...] En Europa los conocimientos no se estancan sino que circulan sin cesar, como las corrientes marinas» (Masferrer, 1968: 10), refiriéndose a todo un conjunto de redes educativas sociales instituidas y de *facto* que se interconectaban en todo el continente europeo, concluyendo que «[...] esta difusión resulta simplemente, de que *todos saben y acostumbrar leer*» (Masferrer, 1968: 10).

Es así que Masferrer plantea que la enseñanza de leer y escribir a la mitad del pueblo salvadoreño que en esa época no lo podía hacer; y motivar a ejercer provechosamente este proceso mental adquirido a la otra mitad, es el punto principal para construir a la nación. Al mismo tiempo, se puede convertir en una tarea unificadora de la nación, más allá de hablar un mismo idioma, más allá de la acción del gobierno y la religión; el enseñar a leer y escribir puede ser una condición para hacer patria propia a El Salvador (Masferrer, 1968: 7, 34-37). Pero esta tarea se encuentra con duras barreras, como con el hecho de que «[...] Nos han criado en el egoísmo, hemos crecido en él, lo hemos incrustado en nuestro espíritu como ideal de sabiduría, hemos hecho de él la regla por excelencia de nuestra vida práctica» (Masferrer, 1968: 22). Este egoísmo es parte de la concepción ideológica que fundamenta los procesos educativos institucionales dirigidos desde las élites de poder en el país.

El planteamiento de Masferrer referente a la importancia de la enseñanza de leer y escribir, no se quedó como un planteamiento abstracto sino que lo tradujo en una propuesta de plan de gobierno titulado *El Minimum Vital*.

El Minimum Vital, expresa su propio autor que es «LA SATISFACCIÓN CONSTANTE Y SEGURA DE NUESTRAS NECESIDADES PRIMORDIALES»¹⁶ (Masferrer, 1994: 23), las cuales se deben de convertir en « [...] el interés supremo de la Nación entera [...] » (Masferrer, 1994: 24). Entre una de estas necesidades primordiales se encuentra la educación; la cual queda expresada de la siguiente forma: «Educación primaria y complementaria eficaz, que forme hombres cordiales, trabajadores expertos, y jefes de familia conscientes» (Masferrer, 1994: 26). La educación como tal era un elemento más del Minimum Vital que encontraba razón de ser en la interdependencia con los otros.

La visión de Masferrer referente a la educación por medio del Minimum Vital es muy limitada a la educación primaria, posible manifestación del ideario Liberal Burgués con que El Salvador ha contado desde su fundación como Nación, en el cual en discurso manifiesta la importancia de la educación para todos y todas; pero que en la practica el sistema educativo se vuelve un proceso de exclusión.

La educación primaria o básica ha sido uno de las principales propuestas liberales en El Salvador, que hasta el día de hoy no se logra cubrir a un 100%. Deja entrever la necesidad de completar el proceso educativo más allá de la educación primaria, pero no le deposita el suficiente peso para concretarlo. Ahora bien las categorías de valores que intenta formar por medio de la educación, dan muestra de una concepción ontológica fundamentada en los ideales liberales de progreso, patria y familia como ejes, posiblemente, para la construcción de una idea de Nación Salvadoreña que aun en esta época se comenzaba a estructurar.

No obstante a lo anterior, vemos como Masferrer con el Minimum Vital plantea lo que se denominó en los años 1990 como desarrollo humano y luego como seguridad humana,

¹⁶ Énfasis en mayúsculas del original.

intentando ser un modelo de aplicación a la realidad salvadoreña; pero manteniendo siempre como modelo ideal a la Europa Liberal e Industrial de la época. Su propuesta hace una conjugación de diferentes teorías en difusión en esa época: vitalismo de Ortega y Gasset, la evolución creadora de Bergson, las ideas socialistas de Marx; más una conjugación de las doctrinas religiosas de Jesús, Buda y Confucio (Serrano de López, 1994: 5).

Los ideales del *vitalismo masferriano* como tal no se llevaron a la práctica. Luego que Arturo Araujo tomara el poder como presidente, «Su lema de “Yo mando, yo ordeno” hizo que se le alejaran sus buenos colaboradores y se rodeó de oportunistas y poco idóneos que precipitaron más su caída. El primero en renunciar fue su asesor Alberto Masferrer» (Soto, 2005: 177). Dando pie a un golpe de estado por lo militares, que depositaron luego el poder en el vicepresidente General Maximiliano Martínez, dando inicio a la época de dictaduras militares en El Salvador, tema que abordaremos en el siguiente apartado.

c) Miguel Ángel Espino: Panamericanismo educativo

Pensador y hombre de letras efímero. Su vida se recuerda muy poco, ha excepción de su parentesco de consanguinidad con Alfredo Espino poeta altamente recordado en el imaginario cultural de El Salvador.

Referente a su propuesta educativa se fundamenta en la idea que circuló ampliamente en los primeros años del siglo XX del *Panamericanismo*. Esta concepción se fundamentaba en la frase de *América para los americanos*. Pero esta idea de panamericanismo en Miguel Ángel Espino adquiere una connotación de reivindicación desde « [...] una identidad fundada en el pasado indígena» (Huezo Mixco, 2009: 27).

Entrando en el área educativa propiamente dicha, Miguel Ángel Espino nos dice sobre una iniciativa que intenta promover, desde su visión, esta idea es « [...] la americanización de la enseñanza, es decir utilizar en lo posible las cosas nacionales, suplantadas ahora con elementos extranjeros, y que a través de un opaco lente de pesimismo hemos visto con estatura de enano» (Espino, 1996: 13).

La idea de americanización de la enseñanza, en contra posición a los planteamientos de Masferrer de europeización de la enseñanza, intenta retomar los elementos propios y de ellos construir otra concepción de educación. Una educación más apegada a las condiciones concretas, materiales y espirituales propias de la población en El Salvador. Afirmando muy contundentemente « [...] porque América tiene en sí todas las energías de la vida y poderosos elementos para una buena educación» (Espino, 1996: 13).

Es un crítico sobre el pensamiento único de la modernidad, sin que lo plantee de esa forma. Estamos posiblemente ante uno de los precursores del pensamiento de la postmodernidad y postcolonialismo en tierras salvadoreñas. Demuestra la existencia de una subordinación a un tipo de pensamiento: el colonialismo desde niveles prácticos hasta institucionales; obstaculizando el desarrollo pleno debido a « [...] la miopía del coloniaje ata sus músculos. La falacia de la inferioridad ha echado honda raigambre en la vida de estos pueblos» (Espino, 1996: 13).

Se puede decir que Miguel Ángel Espino es uno de los precursores del indigenismo en la educación. Haciendo ver que el objetivo no es transculturizar a los indígenas; sino que lo importante es su educación basada en sus propios conocimientos. En donde el eclecticismo en su más sana crítica, permita la apertura a todas las corrientes de pensamientos, sin desechar *a priori* ningún planteamiento, sino que se fundamente en su estudio, análisis, síntesis... retomando los aportes que se consideren más importantes para el mejor desarrollo social de la población.

Todos estos planteamientos como tal dan muestra de una nueva concepción en la educación en El Salvador a inicios del siglo XX. Las cuales solo se quedaron en planteamientos, ya que su implementación incluso hasta el día de ahora no se ha llevado a cabo. Y como reconociera el autor «sé que su único mérito es llevar buenas intenciones » (Espino, 1996: 19), refiriéndose a sus propias ideas.

3.3.3 Nociones de Educación para la Paz en los inicios del siglo XX

No se aborda el período de la post independencia porque es muy poco lo que se puede decir sobre nociones de Educación para la Paz en esta época. Incluso se podría afirmar que es una continuidad de la época colonial en su etapa final. Por eso el abordaje se hace desde fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.

Entre algunos de los componentes que podemos resaltar se encuentra la puesta en práctica del método de la Escuela Activa de Ferriere al interior del sistema educativo salvadoreño, aunque no se ha encontrado literatura que estudie el tema más profundamente o de más datos concretos al respecto.

Si asumimos que la puesta en práctica del método de Ferriere ocurrió en algunos centros escolares, podemos pensar que en ellos se pudo desarrollar ideas de la *Escuela Nueva* y con ella la idea de centrar la educación en el estudiante. En el tema de Educación para la Paz el surgimiento de la *comprensión internacional*, que se difundieron en esa época a nivel internacional (Ver capítulo I: El legado de la Escuela Nueva), con la idea de evitar futuras guerras entre las diferentes nacionalidades. Pero no debemos olvidar que el principal punto focal de este movimiento fue en Europa.

Por otro lado tenemos la puesta en práctica de las ideas de Montessori en la educación parvularia embrionaria en esta época. Resalto este hecho en el sentido de que rompe con la estructura tradicional de la educación. Centrando al niño en el proceso de aprendizaje: *paidocentrismo*.

De cualquier manera nos parece de poca trascendencia este hecho, debido a que la educación se concentra en apenas un pequeño grupo dirigente; aunque esos métodos llegasen a ser implementados se restringirían a pocos. Lo que ya levanta el problema de cómo pensar en la Educación para la Paz, si una buena parte de la población está fuera del alcance de ese principio de acceso y universalización del derecho a la educación.

3.4 Reforma Educativa de 1940: *Estructuración del sistema educativo en El Salvador*

A nivel general se plantea que la primera reforma educativa a escala nacional, fue la que se impulsó por medio del General Maximiliano Martínez en el año 1939. En forma particular considero que no se debería de hablar de reforma educativa pues el sistema educativo estaba completamente desestructurado (Escamilla, 1981: 39-43). Es mejor hablar de *estructuración y centralización* del sistema educativo salvadoreño o de « [...] modernización de la enseñanza primaria [...]» (Escamilla, 1974: 15) para ser más concretos.

El sistema educativo estructurado básicamente alrededor de la Educación Básica de 1° a 6° grado y centralizada por medio de la creación del Ministerio de Instrucción Pública se fundamentó con un enfoque liberal, aunque Escamilla (1981), se lo atribuye al Positivismo, al expresar que «El “positivismo” es una doctrina que promueve a nivel continental la gratuidad de la enseñanza oficial, la obligatoriedad ciudadana de recibirla y la arreligiosidad del sistema» (Escamilla, 1981: 26), consideramos que existe una yuxtaposición de conceptos en los planteamientos de Escamilla ente el enfoque liberal y el positivismo.

El positivismo en la educación está mejor identificado con las características definidas por medio de los «Fundamentos biológicos y racistas para analizar el problema» (Weinberg, 1995: 50) educativo, social y cultural en general. En donde solo los hechos comprobables y mensurables son reales y todo lo que no se pueda comprobar o medir es carente de toda condición científica, por lo cual carece de credibilidad y fundamentos para ser enseñando.

El enfoque liberal educativo quedó plasmado en la Constitución política de la República de El Salvador de 1939 referente a la instrucción pública.

La enseñanza es libre; la primaria es además, obligatoria. La enseñanza que se dé en establecimientos costeados o subvencionados por el Estado o las municipalidades será laica. La que se imparta en escuelas o colegios particulares estará sujeta a la vigilancia y al control del Estado. La Enseñanza procurará la formación moral, la Educación cívica y el perfeccionamiento personal y profesional de los salvadoreños.

El Estado y los Municipios están obligados, de manera especial, a incrementar la enseñanza primaria, costeadando las escuelas necesarias al efecto, en las cuales se impartirá gratuitamente.

Art. 54, Constitución Política de El Salvador de 1939.

También en esta época tiene su reconocimiento la Educación del sector privado, la cual está influenciada por diversas órdenes religiosas católicas radicadas en El Salvador. Aunque este sector de la educación nacional no entrará en el marco de la reforma educativa, según como lo afirmó Maximiliano Martínez con las siguientes palabras:

“Como Presidente de la República estoy obligado a todo el país, pero como los ricos tienen ya sus colegios nosotros nos conformaremos con nuestro Instituto Nacional y nuestras Normales, que son para pobres. Mi primera responsabilidad es para con los pobres. Por lo tanto, preocupémonos por la escuela primaria y nada más. Los colegios privados, continuó, tienen que hacer su reforma por que nuestro Decreto habla de la educación nacional. Lo que Uds. han hecho y convertido en principios filosóficos tiene validez para los ricos también. Entonces que hagan ellos sus adecuaciones. Si tienen enseñanza primaria, tienen que obedecer este Decreto” (Escamilla, 1990: 107).

Con estas palabras Martínez marca una frontera entre lo público y lo privado, dejando al sector privado de educación la opción de hacer sus adecuaciones según establece éste decreto. Pero por la experiencia en el sector educativo actual las instituciones educativas privadas ejecutan otro tipo de curriculum en sus aulas, un mejor currículo, porque es por eso que pagan las madres y padres de familia para que sus hijos e hijas estudien. La división actual del sector público con el sector privado se acentúa en esa época.

Recuadro N° 3.4. Principios de la Reforma Educativa de 1939 (Escamilla, 1990: 109)

1. Visión completa del universo, como unidad en que se emplean los altos fines del progreso, para cada individuo escoja el lugar que le corresponde en el consorcio humano;
2. Conocimiento de las necesidades personales, como medio de capacitación para su propia subsistencia;
3. Expresión libre, como centro de actividad de la escuela moderna;
4. Pensamiento exacto, como imperativo para conquistar la independencia intelectual.

Un factor de mención en el área pedagógica en El Salvador y a nivel general de la pedagogía contemporánea fue el introducir un *propósito* para cada contenido a desarrollar. Este propósito con la obra de Bloom se conoce a nivel pedagógico como *objetivo*. La Reforma Educativa de 1940 plantea un avance importante en materia pedagógica (Escamilla, 1990:

111). Pero por la condición de ser un país donde se supone que no se *hace ciencia*, este hecho ha quedado invisibilizado por teóricos a nivel internacional e incluso a nivel nacional no se le da el valor debido.

Por medio del Decreto Ejecutivo del Plan y programas de Educación primaria (1937) se da por estructurada la Educación Básica en El Salvador. Este decreto incluía las asignaturas a desarrollar, sus contenidos y objetivos a alcanzar. Entre las asignaturas que aparecen en este plan educativo se encuentra la Urbanidad, Moral y Cívica, tema que ampliaremos en el próximo apartado.

La estructuración del sistema educativo salvadoreño se limitó a seis grados de educación básica principalmente. La visión del General Martínez era la de procurar a la amplia mayoría conocimientos básicos generales para « [...] ofrecer a la patria un tipo humano mejor, más apto para servir y mejor dispuesto a cooperar al progreso nacional» (Ministerio de Educación, 1968: 29). La generalización de la educación a las amplias mayorías de la población, a pesar de las intenciones de Martínez, se concretizaron muy poco. Los sectores rurales siguieron en sus mismos patrones de exclusión educativa.

Martínez es expulsado de la Nación a consecuencia de la huelga nacional pacífica de *brazos caídos* del 5 de mayo de 1944. Con la expresión de *brazos caídos* hace referencia a una «acción directa pacífica» (Parkman, 2003: 24); que para el caso que nos ocupa toma forma por medio de un *paro cívico* nacional. Los paros cívicos son « [...] los elementos más representativos de una rica pero olvidada tradición de lucha política no-violenta en Latinoamérica» (Parkman, 2003: 24); en donde « [...] ha sido usado o intentado con el propósito de derrocar a un gobierno por personas que no tienen una fuerza militar a su disposición» (Parkman, 2003: 25).

Recuadro N° 3.5. La Huelga de Mayo (Parkman, 2003: 203-204)

Lo que llegó a conocerse en El Salvador como “la huelga de brazos caídos” o “la huelga de mayo” fue la culminación de un largo periodo de creciente insatisfacción ante el poder autocrático del presidente Martínez. Este descontento unió a gente de todos los sectores de la población urbana, aunque la resistencia activa se originó principalmente entre miembros de

la elite terrateniente y financiera, los profesionales y los estudiantes. La huelga cívica fue más que una oleada espontánea de indignación pública. Fue reflejo de la evolución de una sofisticada estrategia y de tres semanas de trabajo intensivo de organización clandestina. Los salvadoreños que vivieron la huelga cívica invariablemente atribuyen el desborde de apoyo popular para la misma al temor y la repugnancia provocados por los fusilamientos de los participantes de la revuelta del 2 de abril de ese mismo año.

Como era de esperarse la educación al igual que toda la Nación marca nuevos rumbos, tras la expulsión de Martínez. Aunque se mantienen las influencias de los militares en el poder ejecutivo, el cual es retomado por el General Andrés Ignacio Menéndez por ser el vicepresidente en ese momento y asumiendo la presidencia hasta el golpe militar encabezado por el Coronel Osmín Aguirre y Salinas el 21 de octubre de 1944; lo cual conduce a otros 12 años de dictadura militar atroz contra la mayor parte de la población en El Salvador (Soto, 2005: 183-186).

En este ambiente de dictadura militar, en 1948 se da un nuevo impulso al sistema educativo en lo referente a la « [...] construcción de infraestructura escolar, creación de escuelas experimentales, fundación de la Escuela Normal Superior¹⁷, programas de alfabetización de adultos» (Chávez, 2000: 30). Aunque las condiciones escolares se fueron incrementando, el propio sistema económico, concentrado en pocas manos, restringe el acceso a la educación de sectores campesinos y marginales urbanos que se incrementan en esta época. No se debe dejar decir que los programas de alfabetización beneficiaron principalmente a la población rural.

Recuadro N° 3.6. Los Objetos Básicos de la Educación Primaria
(Ministerio de Educación, 1968: 29)

Preparación para la salud
Preparación para la vida social y democrática
Preparación para la vida económica
Preparación para la vida del hogar
Preparación para comprender y apreciar la belleza
Preparación para hacer uso apropiado del tiempo libre

Éste período se caracteriza por colocar los fundamentos teóricos, estructuras e infraestructurales del sistema educativo salvadoreño. Otro hecho que se debe de mencionar es

¹⁷ Formación de maestros y maestras para educación media.

que con el General Martínez se instaura por 50 años las dictaduras militares, lo cual influye en el sistema educativo y su concepción.

3.4.1 Nociones de Educación para la Paz en la estructuración del sistema educativo de El Salvador

Hablar de Educación para la Paz en esta época es una situación difícil. En dos sentidos, el primero es que en este tiempo se da el etnocidio de 30,000 indígenas y campesinos; y segundo, por medio del General Martínez se instaura por 50 años las dictaduras militares en El Salvador.

Parecía que la naturaleza hubiera enloquecido en la noche del 22 de Enero de 1932, al entrar simultáneamente en erupción los volcanes de Fuego, de Agua, Acatenango y otros de menor tamaño situados en Guatemala. Como era de esperarse, el Faro del Pacífico, el famoso volcán de Izalco en El Salvador, se unió al coro de los estruendos. Una nube de ceniza recubrió los cielos hasta Nicaragua (Audiovisuales de la UCA, 2007; Museo de la Palabra y la Imagen, 2008).

Entonces a la luz del resplandor de la montaña, se observó un acontecimiento aun más sorprendente: de las barrancas y desenmarañadas colinas, surgieron miles de campesinos armados con *machetes*¹⁸ que invadían los pueblos. En sus ojos brillaba la resplandeciente luz de la determinación y la esperanza de lograr cambios estructurales en el sistema autocrático de Martínez. Antes de que amaneciera el día 23, la zona occidental del país estaba cubierta en llamas no a consecuencia de la lava derretida, sino de la rebelión. Los campesinos, habían escogido el momento de la erupción del volcán de Izalco, para lanzarse a una de las más heroicas y sangrientas insurrecciones indígenas en la historia de América Latina (Audiovisuales de la UCA, 2007; Museo de la Palabra y la Imagen, 2008).

Los pueblos de Tacuba, Juayúa, Villa Colón, Teotepeque, Jayaque, Sacacoyo, Ataco, Sonsonate, Santa Ana, Ahuachapán, Apaneca, Izalco, Cuishnahuát, Santo Domingo de

¹⁸ Instrumento básico de labores agrícolas, que está compuesto por una hoja de metal afilada a un costado y un mango de madera o plástico para sostenerlo.

Guzmán, Nahuizalco e inclusive Santa Tecla, Santiago Texacuangos, San Marcos en la periferia de la capital, fueron los campos de batalla. El movimiento duró alrededor de 72 horas, siendo controlado por el ejército dando muerte a un estimado de 30,000 personas. Este hecho dejó serias consecuencias en la geografía humana salvadoreña y la cultura como tal; que hasta el día de hoy no se le ha dado el debido tratamiento de reconciliación y restauración de los daños causados (Audiovisuales de la UCA, 2007; Museo de la Palabra y la Imagen, 2008). La cultura popular recuerda este hecho en diferentes formas, la más difundida sin duda ha sido por medio de la música. Adrián Goizueta (1981), nos lo presenta de la siguiente forma en su *Corrido de Farabundo Martí*:

*Con machetes y pistolas, con revolver y escopetas
obreros y campesinos en los montes y las calles
fue enero 32 que el pueblo les dijo basta
y se encendió el corazón en contra de aquella casta.
Cuentan que entonces rugió la tierra en inmenso grito,
el volcán estremeció con su furia el infinito,
sembró de muerte la tarde el ejército enemigo
con sus cobardes metrallas,
dio muerte a hombres y niños...
30,000 los que cayeron, obreros y campesinos
ninguno de ellos ha muerto y volverán al camino,
con Farabundo Martí nuestra patria fusilada
volverá un amanecer la victoria esta cercana.*

En esta misma época, a lo largo de todo el subcontinente Latinoamericano se están buscando las formas de la identidad nacional y regional. Surge el Panamericanismo como corriente filosófica y política de ver a América como un fin en si misma. El Salvador en todo este proceso de búsqueda de identidad lo hace por medio de la resignificación del símbolo de *Atlatcatl*¹⁹ (López Bernal, 2007). Este símbolo es colocado en el pórtico del Palacio Nacional y luego una escultura a la entrada del Municipio de Antiguo Cuscatlán. Las élites oligarcas-liberales se apropian de este símbolo como muestra de *identidad común nacional*, a pesar que los verdaderos indígenas del país eran exterminados sistemáticamente por medio del ejército y sus aparatos represivos de esta época.

¹⁹ Jefe político del antiguo Señorío de Cuscatlán, que ofreció férrea resistencia a los invasores españoles de 1521 a 1524.

La educación, y en este caso la escuela como estructura material y comunicacional (Dussel y Caruso, 1999: 23), se plantea como primer valuarte para fundamentar una identidad nacional, incluso en contra posición de la realidad material y espiritual de una mayor parte de la población, creándose de esta forma un tipo de *violencia educativa*. Con motivo de la celebración de la primera semana cívica en 1915, en la finalización de

[...] la ceremonia, escuelas, colegios y cuerpo militares desfilaron frente al Palacio Nacional. El mezclar escolares y militares en estas ceremonias es una especie de alegoría de la guerra, por medio de la cual se busca que los niños interioricen el espíritu bélico que en el futuro los haga acudir al llamado de defensa de la patria. Esto explica por qué el juramento solo era exigido a los varones (López Bernal, 2007: 139).

Es así que el sistema de educación en El Salvador se conforma mediante un imaginario e ideología militar, que se traduce en la concepción educativa del *autoritarismo pedagógico*, tema tratado en el Capítulo anterior. La cual podemos definir con las palabras de « [...] Hobsbawm, al referirse a las tradiciones inventadas, asigna un importante papel a la escuela como instrumento para inculcar en los futuros ciudadanos un sentimiento de amor, adhesión y lealtad hacia la nación» (López Bernal, 2007: 136); el cual como sabemos, si se fundamenta en los ideales de la Modernidad, es un espacio excluyente e invisibilizador de la diversidad y los pensamientos divergentes.

Desde los niveles más básicos hasta los superiores el autoritarismo pedagógico se manifiesta en la práctica educativa. Manlio Argueta (2002) en su *bio-no-vela circular de Un Siglo de O(g)ro* alegorización personificadora del autor, nos presenta un vivo retrato de lo que significó el componente militarista en la educación:

Era una época en que el militarismo gobernante se adhería a posiciones del fascismo mundial, con medidas disciplinarias estrictas: permanecer firmes, ponerse de pie cuando llegaba al aula el maestro; no tocar los libros de una librería pequeña protegida por puertas de vidrio que nunca se abrían, ni para estudiantes ni profesores, se supone era la biblioteca de la escuela; temblarle al director, ni siquiera hablarle; no sonreír en formación, desfiles bajo el sol candente, con desmayos de los mal alimentados; plantones con los brazos en alto (Argueta, 2002: 284).

En mi propia formación de educación básica en un colegio de doctrina cristina-evangélica, experimenté este tipo de acciones: el ponerse de pie cuando una persona entre al salón de clases, las formaciones diarias y los desfiles escolares entre algunas situaciones, muestran lo arraigado que la concepción militar en la educación existe hasta la época contemporánea.

Teniendo en cuenta la concepción de la educación militarista de esta época, el hablar de Educación para la Paz se vuelve contradictorio. Tratando de ver lo positivo en esta época, encontramos como un aporte, el establecimiento de la Educación Moral en el sistema educativo. Hecho pedagógico que se multiplicó por el mundo, la incorporación de la Educación Moral fue más una forma de equiparar el sistema educativo naciente, a otros países, sobretodo a los sistemas educativos europeos. No obstante, sus aportes en El Salvador fueron la piedra angular donde radicó la formación de dos generaciones de personas, por medio de la *Guía para el estudio de la moral, urbanidad y cívica*, escrita por Lisandro Argueta en 1948.

Antes de pasar al análisis de la Guía de Lisandro Argueta, hay que mencionar que la urbanidad, moral y cívica como asignatura se orienta a un sector privilegiado de la sociedad, excluyendo a otro. La formación de valores representa una forma de crear un tipo de Nación, que al mismo tiempo incluye y excluye a sus habitantes. En este sentido la moral, urbanidad y cívica se orientó a la creación de un imaginario compartido de Nación de un grupo selecto de la sociedad, a los que estaban incluidos en las escuelas. Los otros y otras excluidas del sistema escolar también estaban siendo excluidos del país de forma práctica desde las aulas escolares, el curriculum y el sistema educativo como tal.

La generación de profesores y estudiantes desde la década del 40 hasta finales de los años 60 se vieron influenciados por el doctrinario que esta Guía de Urbanidad, Moral y Cívica establecía. Por decirlo así, se convirtió en un libro sagrado que todos debían de aplicar sus

contenidos en la vida cotidiana, profesional, cívica, conyugal, comunitaria, social entre algunos de los ámbitos que ella menciona.

Este doctrinario se dividía en tres áreas: *Moral*, *Urbanidad* y *Cívica*. Cada uno poseía un ámbito concreto de ejecución. Por una parte la *Moral* intentaba ser el medio de autorregulación del individuo. La *Urbanidad* se aplicaba en la interacción social de las personas, y se puede intuir que estaba relacionada a la interacción social dentro de un área urbana o ciudad, dejando de lado a una gran parte de la población rural. Por último la *Cívica* estaba relacionada a la construcción de la Nación como Estado. En el Cuadro N° 3.4 se detalla mejor las concepciones fundamentales y la esencia que poseían la *Moral*, *Urbanidad* y *Cívica*.

Cuadro N° 3.4. Fundamentos de la *Moral*, *Urbanidad* y *Cívica*
(Argueta, 1948: 3-7. Elaboración propia)

Area	Concepción fundamental	Esencia
<i>Moral</i>	Tanto en sentido amplio como restringido, la MORAL ha sido siempre y sigue siendo la mejor inspiradora del buen comportamiento. Enseña el bien, exige la ejecución de los buenos actos y quiere siempre mejorar nuestra conducta.	Impone el cumplimiento de exigencias llamadas deberes.
<i>Urbanidad</i>	Contribuye al mantenimiento del orden social, a la conservación de la armonía, al cultivo de la amistad, a la exactitud en el cumplimiento de los compromisos.	Refina los modales.
<i>Cívica</i>	Se refiere al patriotismo, enseña normas de comportamiento patriótico, desarrolla cualidades para acreditarse como buen ciudadano, exige actitudes de servicio en interés del Estado.	Guía hacia la formación del ciudadano honesto, conciente de sus responsabilidades patrióticas y siempre dispuestos al servicio y al sacrificio en aras de la patria.

El doctrinario de la *Moral*, *Urbanidad* y *Cívica* está muy apegado a un pensamiento religioso restringido. La Iglesia católica era el paradigma donde los valores morales se extraían. Aunque la concepción de la formación en valores morales le corresponde « [...] a los hogares y a la escuela responsabilidad inmediata de formar los buenos hábitos e indirectamente a otras instituciones, como el Estado y la Iglesia» (Argueta, 1948: 8), según plantea la misma guía. La Iglesia mantiene una estrecha relación con la educación en general y con la Educación Moral en específico. A pesar de que el nuevo sistema educativo que se

comienza a estructurar está basado en un corte Liberal, el papel de la Iglesia no se presentan muchos cambios con respecto a su influencia en la educación ejercida en el siglo XIX.

El surgimiento de la asignatura de Moral, Urbanidad e Instrucción Cívica por medio del Decreto Ejecutivo del Plan y programas de Educación primaria vigentes (1937: 103-111), representa un hecho que contribuye al aprendizaje de valores relativos a la mejor convivencia al interior de El Salvador. Pero se debe de aclarar que esta situación se orienta a un sector privilegiado de la sociedad, excluyendo al otro mayoritario. La formación de valores y la educación como tal, representa una forma de crear Nación que al mismo tiempo incluye y excluye a sus habitantes. Comprendiendo todo lo anterior como la *inclusión excluyente de América Latina* (Gentili, 2009: 19, 33), analizado en el primer apartado del segundo Capítulo.

La Guía de Lisandro Argueta tras ser un documento escrito a finales de la década de 1940, presenta aportes contemporáneos. Me refiero a la integración del proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto donde se realiza, reconociendo que la escuela no es la única institución responsable de la educación, sino que es un entramado que se integran en « [...] la formación del ambiente social y por consiguiente, en la educación de niños y jóvenes, intervienen, pues, el hogar, la escuela, el municipio, las iglesias y el Estado. Cuando más estrecha y eficaz sea su mutua cooperación, tanto mejor será la obra educativa que se realice en tal ambiente» (Argueta, 1948: 15). Planteamientos que se encuentran en la actual política educativa del Plan Social Educativo Vamos a la Escuela por medio de la *Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*, aunque sus resultados no son evidentes a gran escala debido a que su accionar se presenta hasta el momento por proyectos pilotos y focalizados.

En cuanto al área metodológica se ve claramente una influencia del enfoque conductista fundamentado de la siguiente forma, «Cuanto mejores resultados logren las normas en la formación de hábitos deseables, tanto más valiosas como instrumentos educativos aplicables al bienestar de los individuos y de la sociedad» (Argueta, 1948: 16). Este método se orienta al adoctrinamiento pasivo del estudiante donde lo que dice el profesor,

o en este caso un libro, son lineamientos que no se pueden cuestionar y se deben cumplir. Este enfoque respondía a cabalidad con la doctrina militarizada que impregnaba al sistema educativo en esta época.

Ahora nos adentrarnos en un apartado interesante que puede representar un verdadero componente de Educación para la Paz según la clasificación de Jares (1991, ver Capítulo I), al referirse a la Educación para la Comprensión Internacional, en este caso: las *Doctrinas de solidaridad* establecidas en el apartado de Cívica de la guía. Estas doctrinas de solidaridad se clasifican en cuatro componentes los cuales son: el Centroamericanismo, Latinoamericanismo, Interamericanismo y la Fraternidad Mundial. En el siguiente Cuadro N° 3.5 podemos apreciar de mejor forma en que constituyen cada uno de estos apartados.

Cuadro N° 3.5. Doctrinas de Solidaridad
(Argueta, 1948: 44, 48, 50, 55. Elaboración propia)

Doctrina	Definición.
<i>Centroamericanismo</i>	El Salvador, mínimo fragmento en que la insensatez mantiene dividida la Patria de los Próceres, ha conservado en el alma de su pueblo un fervoroso sentimiento de adhesión a la noble idealidad reconstructiva.
<i>Latinoamericanismo</i>	Es la doctrina de solidaridad extendida a los pueblos americanos de raza y tradición latina. Los factores geográficos e históricos, raciales y culturales, actúan como vínculos unitivos entre los pueblos de Hispanoamérica.
<i>Interamericanismo</i>	La Doctrina Monroe (pueblos sajones) y la Doctrina Bolívar (pueblos latinos); proclaman la defensa de los pueblos americanos, a base de ayuda mutua, libremente consentida por ellos.
<i>Fraternidad Mundial</i>	La fraternidad no reconoce frontera, cree que la necesidad de considerar a sus semejantes como a hermanos suyos, las ventajas de la asistencia. En donde la solidaridad internacional realizará el milagro de organizar un mundo mejor que el actual.

Se intenta formar una empatía al interior en los estudiantes por otras naciones reconociendo, por ejemplo, en las Naciones Centroamericanas un solo pueblo dividido que anhela su unificación nuevamente. El Latinoamericanismo se enmarca en el pensamiento de la existencia de la *Patria Grande* difundido por José Martín o Simón Bolívar en donde todas las naciones y los pueblos de América Latina forman una sola patria. El Interamericanismo es el intento de unificar la Doctrina Monroe y la Doctrina Bolívar. Por último, pero no menos importante es la Fraternidad Mundial. Muy a consonancia con el pensamiento de la recién

creada Organización de la Naciones Unidas. En esa fecha, la fraternidad mundial intenta ser el medio para el reconocimiento mutuo de los seres humanos como iguales en su diversidad.

Desde un análisis crítico de las *doctrinas de solidaridad* se puede entrever algunas circunstancias subyacentes en todo este entramado ideológico. A pesar de que no se exprese abiertamente las doctrinas de solidaridad solo se plantean bajo un patrón ideológico de patriarcado, hombre blanco y cristiano, dejando de lado las múltiples opciones sociales existentes. Las doctrinas están más orientadas a ser un proyecto político que educativo o social. Hasta cierto punto son ideas demasiado abstractas que no se pueden llevar claramente a la práctica, si se ejecutan como se plantearon. Además se reconoce que el inicio de todo proceso de solidaridad se debe de iniciar a nivel interno en el país, lo cual en ningún caso se menciona.

A pesar de los vacíos conceptuales y procedimentales las doctrinas de solidaridad pueden ser utilizadas, bajo un nuevo parámetro educativo donde el centro sean las personas, para crear un nuevo pensamiento de solidaridad desde El Salvador con las demás naciones centroamericanas, latinoamericanas, americanas y mundiales.

3.5 Reforma Educativa de 1968: *Desarrollismo*

En este periodo la educación tuvo dos áreas de influencia. Por un lado, la educación formal representada por el sistema educativo nacional que impulsa una reforma en los niveles básicos y medios de la educación. La segunda área, surge al margen de todo este proceso, la alternativa de la educación popular dirigida por y para las clases populares marginales y campesinos, tanto en El Salvador, como en el resto del continente Latinoamericano (Ossenbach Sauter, 2001: 48).

El contexto de la reforma educativa de 1968 se debe de tener en cuenta que es la fase del desarrollismo como ideología en la mayor parte de los países de América Latina. Con ello se intentaba construir una nueva sociedad. Para alcanzar este sueño, eran necesarias las

transformaciones y reformas a las estructuras fundamentales de cada Estado. Una de estas estructuras como sabemos es la educación. La visión que orientó el desarrollo de la Reforma Educativa de 1968, se explica con las siguientes palabras:

Si para promover la transformación social económica del país, esto es, si para alcanzar el “desarrollo” se espera de la educación los recursos adecuados, entonces debe el sistema ser organizado como una empresa productora (Escamilla, 1990: 129).

En la etapa anterior de estructuración del sistema educativo nacional, tuvo una visión muy elemental al sólo darle mayor preponderancia a una educación básica de 1º a 6º. Con los cambios de la época, la industria emergente en el desarrollismo a partir de inicios de la década de 1960 necesitaba con urgencia un nuevo perfil de mandos medios que saliera del sistema educativo. Es por ello que esta reforma dos de sus principales cambios: el aumento de tres años escolares la educación básica de 6º a 9º grado; y el segundo componente fue la diversificación de la educación media hasta un total de 24 bachilleratos diferentes, para suplir las demandas de la empresa privada (Escamilla, 1990: 139).

Recuadro N° 3.7. Doctrina conceptual de la Reforma Educativa de 1968
(Escamilla, 1990: 128-129)

1. el supuesto de que la educación es una empresa organizada para producir recursos humanos;
2. el supuesto de que la educación es el método correcto de transformación social y desarrollo nacional;
3. el supuesto de que la educación es el mejor medio de hacer que los seres humanos tengan nociones claras sobre el mundo físico y el mundo social; y
4. el supuesto de que la educación es el método técnico para formar la personalidad humana, equilibrando sus poderes y equilibrando su vigencia en el medio social.

En este mismo contexto y teniendo una relación paralela con la Reforma de 1968, en la década de 1960 florece la Alianza para el Progreso entre los países de Centroamérica y Estados Unidos, dirigido desde la administración del Presidente John F. Kennedy. Este programa era una «estrategia de promoción del desarrollo y de contención de los movimientos revolucionarios en América Latina» (Chávez, 2000: 30).

El concepto de “desarrollo” que genera la Alianza se basa en disminuir la tasa de población, elevar los macroindicadores que hemos comentado atrás (disponibilidad per cápita, trabajo, salud, vivienda, población y educación), y concentrar los esfuerzos de los gobiernos en tres puntos

estratégicos: la agricultura y ganadería, la industria y la educación. [...] Los programas educativos se delinear entonces para generar recursos humanos que cambien los sistemas productivos para que rindan más y eleven a mejor situación los diferentes estratos de nuestras poblaciones (Escamilla, 1990: 123).

La Alianza influyó inicialmente en el sistema educativo en la construcción de infraestructura educativa en las áreas rurales del país. Luego da aportes concretos para la creación de nuevos programas de estudios, dotación de material didáctico y formación docente. Se debe aclarar que la doctrina de la Reforma Educativa Salvadoreña de 1968, fue el resultado del pensamiento nacional y no el cumplimiento de mandatos supervisados a control remoto por técnicos provenientes de los Estados Unidos. (Escamilla, 1990: 128).

Con el apoyo de la Alianza para el Progreso se da un impulso al proceso de unificación de la educación por medio del Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación (1962), promovido desde la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA). Dicho convenio a nivel de la estructura educativa en el área centroamericana intentó «facilitar la unificación básica de sistemas, planes y programas de estudio» (ODECA, 1962: 1). La Reforma Educativa de 1968 respetó el marco general educativo que este convenio poseía.

Bajo este abrigo político se da inicio a la Reforma Educativa de 1968, mejor conocida en la historia educativa de El Salvador como: la *Reforma Béneke* apellido de su principal impulsador el Sr. Walter Béneke, Ministro de Educación.

Además de la influencia de la Alianza para el Progreso, la reforma Béneke recibe también influencia de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). La CEPAL proporciona lineamientos de desarrollo económicos para la región, caracterizados como *desarrollo hacia adentro* (Cariola y Guzmán, 1995: 279), enmarcado en la teoría del Capital Humano (Ossenbach Sauter, 2001: 46). En esta misma época se fortalece y aumenta el Mercado Común Centroamericano (MCC).

La reforma Béneke se plantea el reto de dar un salto cualitativo en la Educación en El Salvador. La educación es vista como factor de desarrollo social y económico. Se evidencia

más la relación de sistema educativo y sistema productivo nacional; que una visión de servicio social. Si la finalidad en las décadas anteriores del sistema educativo era formar con conocimientos generales a la población, con la reforma Béneke se tiene la finalidad de « [...] promover cambios radicales en el sistema educativo, cambios que tendrán pronto trascendencia social, cultural y económica» (Escamilla, 1974: 15-16).

Cuadro N° 3.6. Elementos esenciales de la Reforma Educativa de 1968
(Escamilla, 1974: 16; Chávez, 2000: 31. Elaboración propia)

Áreas de incidencia de la Reforma Educativa de 1968	Aspectos operativos de la Reforma Educativa de 1968
Los niveles del sistema educativo, Los métodos de enseñanza, Las formas de aprendizajes, El andamiaje del sistema, Los Planes y programas de estudio, La evaluación, Los sistemas de administración y organización, El campus escolar, El personal docente y La filosofía de la educación nacional.	Creación de la Educación Parvularia en el sistema educativo nacional. Expansión de la Educación Básica de 6 a 9 cursos académicos. Diversificación y cambio estructural de la Educación Media. Reforma Curricular (selectividad, contenidos, metodologías, evaluación). Reforma administrativa (supervisión pedagógica, evaluación) Surge la Televisión Educativa. Fundación de la Ciudad Normal “Alberto Masferrer”. Fundación de la Escuela de Educación Física. Fundación del Instituto Tecnológico Centroamericano. Fundación del Bienestar Estudiantil y Magisterial. Fortalecimiento de la Educación tecnológica y científica en la Universidad de El Salvador.

La reforma Béneke fortalece a todo el sistema educativo público nacional. Principalmente la educación media, la cual se le asignó el rol de formar trabajadores cualificados para el proceso de desarrollo industrial que se desea alcanzar en El Salvador en esa época siguiendo las políticas del MCC.

La Educación Superior se vio influenciada por el cambio de la ley general de educación. Dicha ley permitió la fundación de universidades del sector privado.

La Universidad de El Salvador, principal centro de organización política-ideológica de izquierda en la zona metropolitana, es cerrada en dos ocasiones. En estos cierres de la Alma Mater se saqueó su patrimonio institucional, además de provocar incertidumbre y miedo en la

población estudiantil. Todo ello y en conjunto con la nueva ley de educación superior, permitieron la proliferación de instituciones de carácter privado en este nivel educativo.

Respecto al área metodológica Mérida Anaya Montes (1969), nos dice que,

[...] los métodos didácticos usados en nuestra Escuela tienen un acento demasiado expositivo que conducen al alumno a una actitud pasiva [...], esto tiende a frenar el desarrollo de la iniciativa; poco a poco se va formando en él una actitud de dependencia y se debilita la confianza en sí mismo [...] (Anaya, 1969: 171).

La Reforma Béneke no dio aportes significativos para cambiar esta situación, sino por el contrario, la filtró con la utilización de medios educativos audiovisuales. La infraestructura del sistema educativo está siendo reformada, pero la supraestructura, que contiene a la infraestructura educativa, no dio cambios de reforma.

En el *Tratado de Educación Cívica Centro-Americana* (Mendieta, 1964), el desarrollo de los contenidos están planteados de una forma que intenta establecer unos parámetros para la reunificación de las provincias centroamericanas. Su idea se basa en una reunificación política aduciendo que históricamente la región había estado unida por medio de la colonización española. Es decir no se presenta que la base para la unificación de Centroamérica es su conformación de un solo pueblo dividido. Pero el momento histórico que estaba viviendo toda la región, cualquier intento de unificación tubo poca incidencia. La realidad de división interna de la mayor parte de las naciones centroamericanas, hace que este ideal de reunificación se frene y tenga pocas posibilidades para ser realidad.

3.5.1 Educación popular

La exclusión sistemática educativa de las amplias mayorías de la población, continua en esta época y en algunos casos se agudiza. Es por ello que amplios bloques sociales ven como medio de transformación de su situación a las ideologías de izquierdas. El pensamiento de izquierda había llegado a El Salvador en la década de 1920, pero con la masacre y genocidio de 30.000 indígenas, campesinos, obreros y dirigentes sindicales por parte del General Martínez en 1932, esta mantuvo un desarrollo de baja intensidad por más de 30 años.

Paralelo a la reforma Béneke, surge un movimiento social amplio que se desarrolló principalmente en las zonas rurales y marginales urbanas. Se da el inicio de la acción popular educativa. Tras varias décadas –por no decir siglos–, la educación rural tiene un fuerte empuje desde sectores de la iglesia católica, estudiantes universitarios, sindicatos, sociedad civil y personas involucradas en organizaciones políticas de izquierda.

El movimiento de la Educación Popular, desde un enfoque de justicia social, es la que promueve la educación en Derechos Humanos en la población; principalmente en el área rural. Con sus métodos contextualizados ha sido la primera vez en décadas que la educación llega a ser basada en las realidades campesinas y marginales. La palabra *concientización* de Freire, resume este hecho educativo-político de transformación de la sociedad salvadoreña por medio de la educación.

Además todo este proceso de educación popular intentó responder a un problema de fondo del sistema educativo, el cual se resume en las palabras de Mérida Anaya Montes (1969), al decir: *el sistema educativo no educa sino que instruye*. Podemos ver el intento en la educación popular de educar verdaderamente y no solamente instruir como lo hace el sistema educativo formal. A pesar de la discordancia con el sistema educativo formal la educación popular fue el medio donde se hizo de alguna forma posible, en la realidad del país, la ejecución del artículo 197 de la Constitución Política de El Salvador del año 1962.

La Educación debe de tender al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos para que presten a la sociedad una cooperación constructiva; a inculcar el respeto a los derechos y deberes del hombre; a combatir todo espíritu de intolerancia y de odio, y a fomentar el ideal de unidad de los pueblos centroamericanos.

De existir articulación y continuidad en todos los grados de la Educación, la cual abarcará los aspectos intelectual, moral, cívico y físico

Art. 197, Constitución Política de El Salvador de 1962.

3.5.2 Nociones de Educación para la Paz en la Reforma Educativa de 1968

En esta época encontramos elementos muy interesantes de la Educación para la Paz incorporado en la reforma educativa de 1968. Estos dos aportes se pueden resumir como *Comprensión internacional y Unión de los pueblos centroamericanos*.

La reforma educativa de 1968 impulsó una actualización del sistema educativo de acuerdo a patrones del modelo económico de diversificación industrial. En este proceso se involucraron organismos internacionales del área educativa, incluyendo la UNESCO. De dicha institución se incorporó, posiblemente desde la sede de Asistencia Técnica, un representante a la comisión de la reforma educativa (Escamilla, 1974: 54). Luego es muy probable que el experto regional en Planeamiento Educativo para América Central tuviera alguna participación de seguimiento y asistencia a toda la Reforma Educativa. El doctrinario de la UNESCO ha sido reflejado en los objetivos y contenidos de los programas de estudio de 1° a 9° grado de educación básica.

Cuadro N° 3.7. Objetivos de ciclo, programas y contenidos de los planes de estudios de 1° a 9° grado de la Reforma Educativa de 1968
(Ministerio de Educación, 1971a-i. Elaboración propia)

Objetivos del I, III y III ciclo de Educación Básica	Objetivos por programa de Estudio desde 1° a 9° grado	Contenidos
<i>Comprender la interdependencia de los individuos y los pueblos.</i>	Fomentar las relaciones armónicas con sus semejantes.	- Deberes para consigo mismo. - Respeto, cariño y consideración para con el maestro. - Atención, cariño y consideración para con los padres.
	Continuar con la formación de actitudes de relación social.	- Deberes para con los demás. - Respeto, ayuda mutua y protección entre hermanos y compañeros. - Respeto, consideración y buen trato para con los empleados de la casa.
	Intensificar la adquisición de normas de relación social.	- La cooperación y el bienestar general.
<i>Formar sentimientos</i>	Forma sentimientos de nacionalidad y unidad centroamericana.	- Relación de El Salvador con los demás países. - Derechos individuales, sociales y políticos.
	Desarrollar actitudes de convivencia social y cooperación entre los individuos y los pueblos Centroamérica.	
	Formar los sentimientos de	- Derechos individuales, sociales y

<i>de nacionalidad, unidad centroamericana, americana y de comprensión internacional</i>	nacionalidad, de unidad centroamericana y de comprensión internacional.	políticos. - Movimientos de integracionistas de los países centroamericanos. - Relaciones de Centroamérica con América. - Nacionalidad centroamericana.
	Formar los sentimientos de nacionalidad, de unidad centroamericana y de comprensión internacional.	- Panamericanismo. - Los Derechos Humanos. - La solidaridad y comprensión americana. - Relaciones de América con los países del mundo.
<i>Afirmar actitudes favorables para la convivencia y cooperación social.</i>	Intensificar la formación de sentimientos de nacionalidad salvadoreña y de unidad centroamericana.	- Procesos de integración centroamericana. - Instituciones de integración centroamericana. - Factores que permiten u obstaculizan la integración total de Centroamérica.
<i>Intensificar la formación de los sentimientos de nacionalidad, de unidad centroamericana y de comprensión internacional.</i>	Intensificar la formación de actividades para la convivencia nacional y la cooperación centroamericana.	
	Intensificar la formación de sentimientos de nacionalidad salvadoreña y de unidad centroamericana; y las actitudes de comprensión interamericana.	- Integración americana.
<i>Fomentar el interés por el conocimiento del medio salvadoreño, centroamericano y del resto del mundo.</i>	Reafirmar los sentimientos de nacionalidad salvadoreña y unidad centroamericana y las actitudes de cooperación en los países del mundo.	- Integración del mundo. - Organismos internacionales. - Naciones Unidad y sus organismos especializados

Antes de iniciar el análisis de los ejes temáticos de objetivos y contenidos por los grados de educación básica se debe de tener en cuenta que poseen una clara influencia de la concepción *desarrollista* de la época. Esa concepción está presente en todo el diseño curricular de la reforma educativa, principalmente la educación media.

Además cada uno de los contenidos y objetivos planteados en los programas de estudios analizados, poseen una concordancia directa con el ideal del Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación ya que intenta concretizar los ideales de « [...] fortalecer los vínculos espirituales de sus pueblos; aprovechar todos los recursos de mutua cooperación en el desenvolvimiento cultural a fin de lograr la reestructuración de esta Patria Grande» (ODECA, 1962: 1).

Existe una gradualidad en los objetivos de cada uno de los ciclos educativos de educación básica. El I ciclo se orienta a fundamentar las bases de la comprensión internacional y de los pueblos a partir desde el individuo hacia los demás. Este proceso queda más claro en cada uno de los objetivos de los tres grados que comprenden el I ciclo. En cada uno hace referencia a los niveles de conocimientos básicos que se deben adquirir en cada grado, aumentando su nivel de complejidad en cada grado. Un factor que resalta es la correlación en cada uno de los objetivos que se persiguen. En cuanto a los contenidos son variados. Se ve claramente un proceso de lo particular a lo general, o en este caso de lo individual a lo social.

En el II ciclo se conforma un objetivo general, que podríamos catalogar como educación cívica nacional. En el se plantea que el estudiantado adquiera su identidad nacional que al mismo tiempo impulse la unidad centroamericana y americana, todo ello enmarcado en los principios de la comprensión internacional. Los objetivos relacionados por grado no presentan muchas diferencias entre ellos, ni con el objetivo general de ciclo. La diferenciación se hace en el área de contenidos. En ellos podemos apreciar que para el 4º grado se desarrollan contenidos relacionados a El Salvador como Estado, en 5º grado se retoma la región centroamericana como eje de los contenidos y para 6º grado el eje temático conductor es la región de América en su conjunto.

En el II ciclo los contenidos son desarrollados por medio del eje temático de los Derechos Humanos de 1º Generación, como los son los Derechos Individuales, Sociales y Políticos. Se puede decir que es el inicio de la Educación en Derechos Humanos en El Salvador fundamentada en los principios de la Carta de Derechos Humanos de la ONU.

En el III ciclo se da un incremento de los objetivos generales del ciclo. Esto nos permite afirmar que es una acumulación del I y II ciclo ya que los objetivos son muy parecidos. En relación a los objetivos por grado podemos notar un eje ascendente de lo local a lo global. En cuanto a los contenidos el eje temático es la *integración*. En cada grado se hace referencia a un nivel de integración bien sea de El Salvador con Centroamérica, la integración

americana y por último la integración del mundo haciendo un especial énfasis en los organismos internacionales representados por las Naciones Unidas.

En el desarrollo curricular se denota una concepción *negativa de paz*, aunque las temáticas proponen tratar temas de índole de violencia estructural. Pero el desarrollo didáctico de los temas de violencia estructural se encuentra totalmente obstaculizado por la autocensura pedagógica influenciada desde la represión social y política de la época. Cualquier idea que no estuviera acorde a lo impulsado por el gobierno militar en turno, era visto como algo sospechoso y peligroso para la seguridad nacional, a pesar de que los mismos contenidos se encontraban en el interior de los programas de estudio. La educación era restrictiva para tocar ciertos temas de forma abierta, crítica y propositiva.

Para la Educación para la Paz son tan importantes sus contenidos como la forma de aplicarlos. En este sentido Joaquín Chávez (2000), nos dice que «el Ministro Béneke impulsó la reforma educativa con un sentido autoritario y arbitrario, -propio del estilo de los gobiernos militares de la época-, lo cual le valió la cerrada oposición de la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños» (Chávez, 2000: 31). No se puede cimentar nociones de paz si desde la misma concepción de la reforma educativa posee elementos coercitivos o de violencia estructural implícitos.

3.6 La Educación en El Salvador en el conflicto armado de la década de 1980

Las condiciones políticas y sociales se fragmentan y como tal el sistema educativo inmerso en este proceso, también se divide. Por un lado se debe de particularizar al sistema público del privado y luego al urbano y el rural.

El modelo desarrollista educativo, iniciado con la Reforma Béneke, se ve cortado en sus planteamientos. Hasta se podría decir que no cumple con los objetivos que se planteó. El sistema educativo para responder a la guerra declarada toma un enfoque de la

desconcentración administrativa, al igual que toda la estructura gubernamental. Se crean sedes regionales del Ministerio de Educación para desempeñar las labores administrativas y de gestión del sistema. Este proceso redundó en aumentar la burocracia y la duplicidad de funciones (Aguilar, 1995: 53).

Las reformas de los ochenta estuvieron centradas en la descentralización de los sistemas públicos transfiriendo recursos y responsabilidades a las regiones y departamentos. Es una reforma “*hacia fuera*” a través de la cual el Estado y el Gobierno Central transfieren al sector privado lo que puede privatizado y a las regiones, departamentos y comunas la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos tradicionalmente centralizados (Grande, 2008: 85).

La política de desconcentración del sistema educativo de la década de los 80 es el inicio de una incipiente primera generación de reformas educativas neoliberales las cuales se fortalecerán y acentuarán a partir de la reforma educativa de 1994. Aunque esta *estrategia administrativa* se justificara por las acciones de la guerra interna que se estaba experimentando en El Salvador.

El Plan Nacional de Desarrollo, Cultura y Educativo 1983-2000, fue la estrategia que orientó el accionar educativo de esa época. Se fundamentaba en tres características principales (Ministerio de Educación, 1983: 9):

Integración. Pretende identificar todas las acciones culturales y educativas necesarias para el país, asignarles el peso justo en el contexto de su contribución para el progreso nacional y darles prioridad correspondiente. Se espera establecer la más íntima interrelación entre los subsectores de Educación y Cultura tradicionalmente descoordinados.

Coherencia. Establece una lógica interna entre lo hermoso y constructivo de nuestro pasado, lo valioso y crítico del presente y las expectativas de los salvadoreños hacia el futuro.

Dinamicidad. Recoge las acciones relevantes que se venían realizando, incorpora las nuevas acciones que demanda la ruptura con los vicios del pasado y deja la posibilidad de introducir otras acciones que demande el avance del desarrollo nacional

El proceso educativo público y privado se vuelve irregular o inexistente en la zona rural. Los ataques continuos a poblaciones por parte del ejército, los enfrentamientos con la

insurgencia, los movimientos de personas, destrucción de centros escolares, disminución del presupuesto nacional al ramo de educación, entre otras muchas cosas, obstaculizaban el desarrollo normal de la educación.

En las zonas rurales controladas por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), se crearon sistemas educativos paralelos. La experiencia educativa de la década del 70, la existencia de profesores y profesoras en las líneas del FMLN y el interés por educar a la población rural y a muchos *compas*²⁰ fue el impulso para crear centros educativos populares en los niveles de parvularia y educación básica para niños y adultos.

En los centros educativos populares de adultos, en las zonas controladas por el FMLN, poseían una concepción filosófica dialéctica, ejecutada mediante metodologías participativas, intersectoriales e interdisciplinarias que permitía una educación permanente (Nóchez y Pérez, 1994: 512). Se « [...] establecen 21 escuelas de menores su principal objetivo es preparar a los niños para que comprendan las causas que han llevado a la sociedad salvadoreña a la guerra, generando una actitud crítica de la realidad y una opción de individuo por transformarla de acuerdo a sus intereses y aspiraciones de clase» (Pérez, 1994: 79). Se intenta preparar a la población con conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la construcción de otro modelo económico, social y político. Este modelo educativo será retomado, hasta cierto punto, y expandido por el sistema educativo en la década de 1990, dado a conocer como Programa de Educación con la Participación de la Comunidad (EDUCO).

En contraposición de la puesta en marcha de todo un proceso de educación de adultos basado en la filosofía dialéctica y la concientización en las zonas de control del FMLN, la educación de niños y niñas en muchos casos se reprodujo el mismo patrón de enseñanza-aprendizaje conductista y bancario del sistema educativo nacional, en los campamentos guerrilleros o de refugiados en Honduras (Deweese y otros, 1994: 259; Cagan y Cagan, 1993: 65).

²⁰ Diminutivo de *compañeros/as*. Forma de mencionar a las personas pertenecientes al frente armado, político o social del FMLN en el desarrollo de la guerra.

La Educación tiene los siguientes fines: lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano.

Los padres tendrán el derecho preferente de escoger la Educación de sus hijos

Art. 55, Constitución Política de El Salvador de 1983.

En la zona urbana los procesos educativos siguieron un funcionamiento más o menos normal. Se evidencia un incremento de centros educativos privados, en especial de educación superior. Tras el cierre y saqueo del campus de la Universidad de El Salvador (UES) durante 5 años (1980-1985), y la adopción de la estrategia de la *Universidad en el exilio* bajo el lema *la universidad se niega a morir*; una buena parte de la población estudiantil se traslada a centros de educación superior privados para concluir sus estudios, los cuales aumentaron de 4 en 1979 a 35 a principios de la década de 1990. Ese hecho trajo un detrimento palpable en la calidad de la docencia, investigación y proyección social universitaria a nivel nacional (Rivas y Miranda, 1990: 18-19).

También en esta época surgen centros educativos gestionados por medio de organizaciones no gubernamentales, para suplir la falta de atención por parte del sistema público, en especial el área de Educación inicial, parvularia y algunos grados de educación básica.

3.6.1 Nociones de Educación para la Paz en la década de 1980

Tratar de establecer algunas nociones de Educación para la Paz en el desarrollo del conflicto armado es difícil. La información que pueda existir sobre este tema no es suficiente como para poder hacerse afirmaciones más profundas que nos permitieran llegar a algunas conclusiones generales. No se tenía por objetivo sistematizar las experiencias educativas que se ejecutaban en ese momento.

Las únicas referencias sobre Educación para la Paz encontradas en documentación oficial del Ministerio de Educación son referentes a capacitaciones llevadas a cabo en los años 1982 y 1983. Esta capacitación está orientada a discutir los problemas nacionales, entre ellos los derechos humanos, que se deben abordar en el interior del aula por medio de la Educación para la Paz (Ministerio de Educación, 1983: 7). Se deja entrever la orientación de ocultar las condiciones de violencias estructurales que dan origen a la guerra, intentando negar el conflicto armado como propuesta de solución a la guerra interna. Para conceptualizarlo, estamos ante una *Educación para la Paz negativa*.

Para minimizar los impactos de la guerra en el interior del sistema educativo se intenta un «mejoramiento de la relevancia de la Educación para la Paz y la democracia, derechos humanos y comprensión internacional» (Ministerio de Educación, 1988: 34), aunque no se establecen las estrategias prácticas para su concreción, o la sistematización de la experiencia.

Al igual que en décadas anteriores debemos de ver que las experiencias alternas de Educación para la Paz existieron al margen del sistema educativo formal. Ejemplo de esto fueron las acciones de sectores estudiantiles y docentes en la Universidad de El Salvador y la discusión de la violencia estructural en las escuelas alternativas en las zonas controladas por el FMLN.

La Asociación General de Estudiantes Universitarios Salvadoreños (AGEUS), luego de la entrega del campus universitario en mayo de 1984, después de tres años de allanamiento por parte de las fuerzas militares de El Salvador; «recupera entonces su papel de máxima organización estudiantil universitaria [...] Empieza a elaborar planteamientos públicos sobre temas diversos como la política económica del Gobierno, los derechos humanos, la calidad de la educación superior, etc. Organiza también, junto a las autoridades universitarias, la primera Jornada Universitaria por la Paz, en diciembre de 1985» (Quezada y Martínez, 2008: 105).

En las exigencias estudiantiles y docentes de la Universidad de El Salvador, el concepto *paz* es acompañado de las nociones de *justicia social*, *democracia* y *libertad*. La *paz*

no es entendida como la ausencia de la violencia directa encarnada en la guerra interna que se vivía en ese momento. Muy por el contrario la *paz* que se demandaba abarcaba más elementos que la negación de la guerra, va encaminada hacia aspectos de violencia estructural y simbólica.

En cuanto a las escuelas populares alternativas su desarrollo didáctico iba más allá de la idea de erradicar la guerra, que el sector formal difundía por todo el sistema. Muestra de ello fueron las siguientes experiencias de educación popular alternativa;

[...] una de ellas fue la de Suchitoto, la cual buscaba “concientizar y organizar” a los campesinos para que fueran agentes de su propia historia, desarrollando su capacidad creadora y crítica. La segunda experiencia fue en Aguilares y su objetivo era ofrecer mecanismos de reflexión que les permitiera desenmascarar adecuadamente el mundo de la opresión y la injusticia para conocer mejor su realidad y de esta manera ser agentes de cambio (Pérez, 1994: 77-78).

Realizando un análisis de los dos lineamientos anteriores, el formal y el no formal de la Educación para la Paz en la década de 1980, se encuentra un eje interesante para cada sector. Por un lado el sistema formal apela con su práctica a una concepción de *paz negativa*, ya que sus acciones se orientan a erradicar la guerra, invisibilizando las causas que han dado su origen. Por otra parte el sistema no formal, se orienta por medio de una concepción de *paz positiva*. En el discurso se presentan los análisis de las razones que han llevado a la guerra y los medios para solucionarla; pero en ese mismo discurso existe la justificación del conflicto armado. En forma general se busca una solución al conflicto ya sea armada o negociada; pero no una transformación de este. En ambas concepciones no se presenta un *reconocimiento del otro* muy al contrario, sus concepciones son antagónicas evidenciando claramente el pensamiento de la *Guerra Fría*, en un país donde familias y comunidades entre sí se convirtieron en antagonistas y enemigos de muerte.

El rol docente también estuvo muy implicado en estos dos posicionamientos. Los centros educativos formales también se convirtieron en espacios para la puesta en práctica de las dos visiones de paz positiva o negativa. Aunque este análisis no será exhaustivo, se intenta

dar a conocer a rasgos generales los posicionamientos que optó el sector docente en esta época.

Por una parte la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES 21 de Junio), que aglutinaba a la mayor parte de docentes del sistema público de educación se había adherido a una posición de la lucha política al formar parte del Bloque Popular Revolucionario (BPR), área de organización social de masas de la organización político-militar de las Fuerzas Populares para la Liberación (FPL) (Martínez Peñate, 2004: 8).

Con lo anterior queda muy marcada la opción de la mayor parte del sector docente, apoyo al proceso revolucionario por la vía armada. Pero existían *sectores aislados de docentes*²¹ que si bien su eje de trabajo era el mismo que se planteaba por la vía armada, sus acciones eran encaminadas en un sentido opuesto de la utilización de la violencia para lograr los fines planteados. Estos sectores fueron muy reducidos, y posiblemente su influencia fue particularizada en los salones de clases, sin que sus acciones llegaran a convertirse en aportes difundidos para la construcción de paz por medios pacíficos.

Estos sectores de educadores pacíficos se encontraban ante dos posturas irreconciliables: la opción de izquierda y la de los militares en el Gobierno. A pesar de su disparidad, ambas eran similares. Las dos optaban por mantener su posicionamiento de la lucha armada como medio para resolver sus diferencias ideológicas existentes entre ambos grupos, dejando sin ningún apoyo a este grupo de educadores para ejercer su labor educativa.

Muy al contrario la vida de estas personas corrían más riesgo. Cada uno de los dos sectores veía de muy mal agrado cualquier contrapunto a sus posicionamientos de lucha armada directa. Por otro lado si estas personas no eran respaldas por uno u otro bando, al trabajar por solventar las desigualdades estructurales por medios pacíficos eran pues blanco fácil para cualquier ataque mortal, principalmente del área gubernamental por su trayectoria

²¹ Información proporcionada en conversación personal con la Licda. Zoila Funes.

de muertes y asesinatos de personas civiles no involucradas en las organizaciones políticas de izquierda.

Es así que de este grupo de docentes se puede decir que intentaron construir una Educación para la Paz que se fundamentó principalmente en la no utilización de las armas como medio de resolución de los conflictos; el reconocimiento de las causas de la guerra más allá de las ídoles ideológicas. Estas acciones los colocaron en posiciones muy difíciles ante el gremio ministerial, la institucionalidad del Estado y ante los estudiantes como tal.

Este tema interesante no se cierra, sino que puede dar paso a otra serie de investigaciones, abordado desde un enfoque de historia de la paz para dar a conocer las acciones que se han invisibilizado por medio de las acciones de la guerra.

3.7 Época de Postguerra: *Programa de Cultura de Paz de la UNESCO en El Salvador*

En este apartado es posiblemente donde se encuentra de una forma mejor definida todo lo que tiene que ver con el establecimiento de un proceso de construcción de paz y la Educación para la Paz como tal, aunque no se inserta posteriormente en el sistema educativo formal propiamente. Pero a pesar de ello se puede establecer como el momento que más se plantearon ideas sobre la construcción de paz en El Salvador por medio de la educación, hasta el momento.

Luego de la firma de los Acuerdo de Paz el 16 de enero de 1992 en Chapultepec, México, por parte de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en noviembre de 1992 se estableció un programa de acción de cultura de paz que contribuyera al proceso de consolidación de paz que se estaba dando inicio en El Salvador. Aunque este programa no se contempló en los acuerdos de paz de Chapultepec.

Esta iniciativa estaba enmarcada en el recientemente formulado *Un programa de paz* del entonces Secretario General Boutros Boutros-Ghali (1992). Este programa intentó ser el

lineamiento para dirigir las acciones de las Naciones Unidas luego de terminada la Guerra Fría, en donde las condiciones para la paz internacional eran más reales que nunca. Desde ese posicionamiento la ejecución de una *diplomacia preventiva* se proponía como el procedimiento para evitar el surgimiento de nuevos conflictos entre Estados (Boutros-Ghali, 1992: 1-2, 14).

En 1993 el ambiente general del país se concebía que la paz fuera una realidad. En un sentido de una *paz negativa*, la cual hacía referencia a la ausencia del conflicto armado llegado a su fin por medio de una negociación política. Superar esta concepción de paz negativa es posiblemente uno de los más grandes retos que tenía el Programa de una Cultura de Paz en El Salvador.

Esta efervescencia de paz en el aire se concretizó en unos símbolos de la paz alcanzada. Por un lado con las armas de los combatientes de ambos bandos se construyó el Cristo de la Paz. Retomando el legado indígena de la Ceiba, este árbol se constituyó en el *Árbol de la Paz*, como elemento unificador, tal cual desempeñó este papel al inicio de la colonización donde se sembraron ceibas al interior de los nuevos pueblos españoles fundados. Estos símbolos pueden representar elementos concretos de una Cultura de Paz en El Salvador que el programa como tal no llegó abordar en su momento.

Para explicar este escenario de culminación de la guerra y el optimismo que existía se hace necesaria la utilización, no de recursos académicos estrictos, sino permitir que los sentimientos escritos en poesía nos hablen de El Salvador en ese momento. En dos fragmentos de *Estampas de mi bello Cuscatlán*; Antonia Castaneda de Cordón (1996: 22-23), nos ofrece en una descripción sensible y bella los horrores de la guerra en El Salvador; y al mismo tiempo, nos presenta la exaltación efervescente de los Acuerdos de Paz alcanzados el 16 de enero de 1992.

IV
*El volcán se ha despertado
no por el fulgor del sol:*

*disparos lo han asustado,
y luces de tornasol
han herido su lomo
pues el vestido es brillante
pero el corazón de plomo.
Son disparos de metralla,
que disipan la quietud.
¡Todo parece que estalla,
y muere la juventud!
Sordas luces de Bengala
inundan las vereditas,
y la plácida ciudad.
Los colores hacen gala,
pero prueban la crueldad
de gente que nació mala,
y que rompió la quietud
de este bendito suelo
regado con el sudor
de los hijos amorosos
de un pueblo trabajador*

V

*Se oye el tañer de campanas
banderas blanco y azul
Se ven cual delicado tul
ornamentar las ventanas.*

*Un dieciséis de enero
del año noventa y dos
dos bandos de hombres de acero
prometieron ante Dios:*

*unirse en un mismo ideal:
¡Luchar por la libertad!
de un pueblo siempre leal
y de humana calidad.*

*Se escucha vibrantemente
clamar por la igualdad
y se grita valientemente:
¡viva la fraternidad!*

En este escenario de transición por la finalización de la guerra interna en El Salvador, se pone en marcha el programa de cultura de paz de la UNESO en El Salvador. Este programa tiene su origen en el interior de la escena pública en El Salvador tras la realización del Foro Nacional de Reflexión sobre Educación y Cultura de Paz, realizado en abril de 1993. Luego

profundizaremos en el área específica de Educación para la Paz, que se concibe en este foro para aplicarla al contexto salvadoreño.

La *cultura de paz* en este programa se puede definir de la siguiente forma: «Cultivar el enraizamiento de valores, actitudes y comportamientos que forman la especificidad de esa cultura, tanto en los individuos como en los grupos humanos y en sus relaciones» (Ministerio de Educación, 1994: 93).

El programa de cultura de paz en El Salvador se fundamenta en la reconciliación de las partes involucradas en el conflicto armado para poder trabajar en conjunto, las dos partes contendientes, en proyectos de desarrollo humano lo cual conllevará a superar las condiciones que dieron origen al conflicto armado.

La negociación, consenso y diálogo se hicieron presentes en este proceso de ejecución del programa. Para la realización de todo este proceso la UNESCO estableció como uno de los requisitos fundamentales la incorporación de los dos bandos involucrados en el conflicto armado (FMLN y Gobierno) para entablar procesos de entendimiento mutuo. Además se incorporó a organizaciones no gubernamentales a nivel local e internacional como tercer actor en la dirección y ejecución del programa. Desde este nivel se debería de entablar diálogos, consensos y negociaciones para la conducción del programa por parte de los tres actores involucrados. No obstante, el diálogo y negociaciones solo se quedaron a nivel político, ya que a nivel social, lo cotidiano, no manifestó cambios significativos.

En la elaboración y ejecución del Programa de Cultura de Paz en El Salvador, surgieron una serie de principios generales y prioridades que indicaban un camino de construcción de cultura de paz en este momento. Además dichas concepciones se pueden aplicar *a posteriori*. Estos elementos son (Lacayo y otros, 1996):

- 1) La cultura de la paz como un proceso estratégico de la participación nacional y el consenso;
- 2) Un enfoque que hace hincapié en la sostenibilidad de una cultura de paz;

- 3) La necesidad de desarrollar indicadores específicos para una cultura de paz, junto con un proceso de continuo y participativo de evaluación y renovación;
- 4) La formación y el despliegue de promotores de la paz

La *paz* se indica como un proceso estratégico de largo alcance, y participativo que conlleve implícito un enfoque nacional para desarrollar un consenso entre todas y todos los habitantes. Debe de hacer un hincapié en los proceso de sostenibilidad el cual se adquiere si el programa parte de los valores propios de la cultura salvadoreña, el cual se va impregnando poco a poco de la cultura de paz evidenciando los elementos propios que son pacíficos en la vida cotidiana. La autocrítica es un componente imprescindible en la ejecución de un proyecto de este tipo, el cual se ha de fundamentar en una concepción de evaluación para la mejora y la renovación para ir adaptándose a los cambios que van surgiendo en el proceso mismo. En cuanto a los promotores de la paz, es un intento de movilizar a sectores de la sociedad civil a favor de la construcción de una cultura de paz a nivel nacional.

A nivel general el programa de Cultura de Paz, estaba orientado a las siguientes áreas:

- Ciudadanía democrática y Desarrollo Humano.
- Rescate y fomento de la identidad Nacional en una Cultura de Paz.
- Aprendizaje y vivencia de una Cultura de Paz.
- Proyectos transversales.

A pesar de la incidencia internacional para la ejecución de este programa, el único referente de actividades ejecutadas es un proyecto de radio dirigido a mujeres en condiciones de pobreza.

El programa de radio se produjo desde un equipo técnico que estaba integrado por miembros del gobierno, FMLN, representantes de las radios y ONG's. A nivel de campo se contaba con 64 corresponsales en las diversas comunidades que controlaban las emisiones y proporcionaban información de sus comunidades al equipo de producción de los programas. Este programa de radio era transmitido por 24 estaciones, a nivel nacional y nivel local, sobrepasando a las 8 emisoras contempladas en su inicio. El programa se trasmitía en horarios diversificados desde las 5:00 a.m. hasta las 8:00 p.m.; contando además de transmisiones en

circuitos cerrados en mercados municipales. Los programas de radio presentaban una serie de temas que contribuirían a la construcción de paz, con una clara vertiente a la opción de género, entre los cuales se pueden mencionar (Lacayo y otros, 1996):

- * Los derechos legales de la mujer: Derecho del trabajo en caso de embarazo; sueldo los problemas relacionados con los cortadores de café; ejemplos de trabajo en el sector no formal (donde se concentran las mujeres) y sus ventajas y sus inconvenientes, incluidos los de la familia y la comunidad, en ciudades y el campo.

- * La violencia contra la mujer: Violencia en la pareja, el círculo de la violencia, las creencias más comunes en relación con la violencia psicológica; maneras de prevenir la violencia psicológica, violencia sexual.

- * Compartir el trabajo doméstico de: Ejemplos y ventajas en el reparto de las tareas del hogar; problemas en la pareja cuando el trabajo doméstico no es compartido.

- * Autoestima: ¿Qué es la autoestima? ¿Cuáles son los valores de la mujer?

En relación al área de Educación, el programa propone la necesidad de una reforma del sistema educativo para poder proporcionar una verdadera educación para todos y todas. Identificando como uno de los elementos prioritarios, para la práctica de una Educación para la Paz, es la formación de educadores para tal fin. Además se le da un papel muy importante a la educación no formal e informal por diversos medios de comunicación: radio, prensa, televisión, entre otros para la movilización tendiente a un proceso de discusión, debate y descripción práctica de la base de valores, actitudes y comportamientos de una cultura de paz en El Salvador (Lacayo y otros, 1996).

Este programa de Cultura de Paz en El Salvador pretendía unos objetivos y metas extraordinarias en su conjunto; pero al tratar de dar un seguimiento sobre los resultados obtenidos por su aplicación, no se pudo concretizar. No se encontró información sistematizada al respecto. Las buenas intenciones y expectativas a nivel internacional, con este programa pionero en su tipo, no se concretizaron posiblemente por falta de presupuesto o interés político nacional en su ejecución. Evidenciando una enfermedad en el sistema político de El Salvador:

falta de un plan de Nación y no continuidad a la ejecución de programas y proyectos de gestiones políticas anteriores.

3.7.1 Foro Nacional de Reflexión sobre Educación y Cultura de Paz

Este foro realizado el 28 y 29 de abril de 1993, auspiciado por la UNESCO y otras instituciones del Sistema de Naciones Unidas, es posiblemente el lugar donde se plantean elementos concretos para el desarrollo de una Educación para la Paz en El Salvador. Además, es el momento donde aparece a la escena pública el programa de Cultura de Paz en El Salvador analizado anteriormente. Al inaugurar este foro, el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, propuso un conjunto de acciones cuya ejecución, correcta e integral, podrá constituir una experiencia de modelo en la construcción de la Cultura de Paz en el mundo. Con tal finalidad, el Director General formula ante la comunidad internacional el *Llamamiento de San Salvador*.

Recuadro N° 3.8. Llamamiento de San Salvador

San Salvador, El Salvador, el 28 de Abril de 1993

"Hago un llamamiento a todos los jefes de Estado y de Gobierno, a los Ministros y altos funcionarios encargados de la Cultura, la Educación y, el Desarrollo, a los Alcaldes de las ciudades, pueblos y aldeas, a los pensadores, científicos y maestros - sobretodo a las maestras y maestros, a los grandes forjadores de nuestra conducta - a todos aquellos que asumen responsabilidades de dirección en la sociedad civil, a los miembros de las comunidades religiosas, a los padres y a los jóvenes de todo el mundo, para solicitarles:

- Que promuevan el aprendizaje de la vivencia de la Cultura de la Paz, tanto en el proceso educativo formal y no formal como en las diversas manifestaciones de la vida cotidiana.
- Que trabajen por la construcción y el fortalecimiento de la Democracia, sistema político sustentado en el ejercicio de la libertad de expresión, en la participación y en la relación pacífica entre ciudadanos para la negociación, la concertación y la solución equitativa de los conflictos que surgen en toda relación humana y social.
- Que se esfuercen por alcanzar un desarrollo humano que, gracias a la colaboración de toda la población, otorgue justo valor a las capacidades sociales y el potencial intelectual, moral y físico de todos los miembros de la sociedad.
- Que se privilegie el contacto, el intercambio y la creatividad cultural a nivel nacional e internacional, como instrumento de reconocimiento y respeto DEL OTRO y de sus diferencias.

Que se refuerce la cooperación internacional destinada a eliminar las causas socio-económicas de los conflictos armados y las guerras y se permita así la construcción de un mundo mejor para el conjunto de la humanidad.

En 1994, por iniciativa de su Consejo Ejecutivo, la UNESCO deberá poner en marcha un programa de acción sobre CULTURA DE LA PAZ a nivel mundial. Su viabilidad y su pertinencia dependen de la voluntad de todos los pueblos del mundo y, mas concretamente, de aquellos a quienes se dirige este llamamiento. Juntos podemos todos, construir un mundo de paz".

Este foro de reflexión contó con la participación de ponentes de diversas corrientes políticas, profesionales, sectores sociales, religiosos, económicos, civiles, académicos, nacionales e internacionales que proporcionaron elementos que debería de contener una propuesta de Educación para la Paz y supuestos necesarios de una Cultura de Paz para El Salvador. Los ejes de las discusiones fueron los siguientes:

1. Educación y Desarrollo social en el contexto de una Paz Permanente.
2. Identidad y Cultura de Paz.
3. Los partidos políticos y las perspectivas para la Educación y la Cultura de Paz.
4. La Cooperación Internacional en el marco de la Educación y la Cultura de Paz.
5. La Comunicación como factor integrador en el fortalecimiento de la Paz.

Aunque la idea de realización de este foro es importante, su concreción en políticas educativas o por lo menos curriculares fue muy escasa. La mayoría de ponencias se envolvían con propuestas de reforma del sistema educativo en general, la cual también se estaba gestando paralelamente, con muy pocas propuestas concretas para estructurar una Educación para la Paz en el sistema educativo. Aunque existieron algunos elementos importantes sobre nuestro tema de dialogo, los cuales deben ser comentados.

David Escobar Galindo, poeta y miembro de la mesa de negociación de los Acuerdos de Paz por parte del gobierno, que inaugura esta serie de ponencias, nos establece una definición de Educación para la Paz en El Salvador: «una educación que funde una nueva cultura transformadora de actitudes y conductas personales y sociales» (Ministerio de Educación, 1993: 3), la cual se debe basar en una Educación para la Autoestima, la Educación para la Solidaridad y la Educación para el Desarrollo.

Por otro lado, Armando Calderón Sol, Alcalde de San Salvador por el partido Alianza Republicana Nacionalista (ARENA) de tendencia ultraderecha, nos define el concepto Paz como: «Un estado de armonía del ser humano consigo mismo, con su entorno natural, con sus

semejantes» (Ministerio de Educación, 1993: 84). Aunque ésta definición de *paz* puede ser un elemento que oculte otra visión que no se manifiesta en el discurso, pero que se evidencia en la práctica de este partido político; en ella podemos ver que «el concepto de Paz que opera, de hecho, en la cosmovisión gubernativa es un concepto de paz negativa, restringido a la mera ausencia de guerra, o bien limitado a la ausencia de la conflictividad social por la aceptación sumisa del orden establecido» (Jacinto, 2000: 183).

Como elementos de una Educación para la Paz, Calderón Sol menciona los siguientes:

- Convivencia pacífica
- Educación cívica
- Educación para la democracia
- Reconstrucción moral y valórica de la sociedad

Un punto que se resalta en la realización del Foro es la visión del proceso educativo como tal. Esta adquiere una connotación de factor de *crecimiento económico hacia fuera* por medio de la *ventaja comparativa* de acceso de mano de obra en abundancia (PNUD, 2008: 99). Para lo cual la,

[...] educación es un proceso de crecimiento económico y desarrollo social sostenido. Debe tener objetivos y finalidades eminentemente económicas y políticas ya que la educación tiene la responsabilidad de generar los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan a todos los salvadoreños transformar y generar riqueza nacional (Ministerio de Educación, 1993: 20).

La visión de la educación como instrumento económico y la estructuración por medio de una nueva reforma educativa, son los dos ejes que primaron en este foro.

Se debe comentar la conjunción de dos grandes temáticas en un mismo foro, pudo llevar a diluir el eje de cultura o el de educación, entremezclándolos sin llegar a propuestas concretas. Es más que obvio que una Educación para la Paz debe conllevar a una Cultura de Paz; pero por aspectos metodológicos, para abundar en profundidad cada temática y dando mejores resultados, era conveniente realizar dos foros donde en cada uno se reflexionara cada temática principal.

3.7.2 Participación de la juventud en la construcción de una cultura de convivencia, solidaridad y paz en Centroamérica

Las actividades realizadas en el marco general de la creación de una cultura de paz en El Salvador, se encuentra el proyecto *Hacia una Cultura de Convivencia, Solidaridad y Paz en Centroamérica* ejecutado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y patrocinado por la UNESCO.

Este proyecto estaba enfocado a tratar el tema de la creación de una Cultura de Paz desde la juventud. El CSUCA asignó a su Secretaría de Asuntos Estudiantiles la ejecución de este proyecto, en el cual estuvieron involucradas todas las universidades públicas de Centroamérica a excepción de Belice. Entre sus logros alcanzados se pueden mencionar los siguientes;

[...] abrir espacios muy importantes para la discusión y el intercambio entre los jóvenes de Centroamérica. Esto hizo posible involucrar a la juventud en la apertura de procesos de concertación social en el sector juvenil [...] la participación de muy distintos sectores de la juventud, allende los contextos de la juventud propiamente estudiantil, respetando la pluralidad de intereses y de identidades que existen en el ámbito juvenil (CSUCA, 1997: 9).

En El Salvador la ejecución de este proyecto se llevó a cabo por la Universidad de El Salvador. Se realizó un seminario de dos días de duración, bajo el título: *Juventud, Educación y Cultura de Paz en El Salvador*. En el participaron principalmente organizaciones estudiantiles de la Universidad de El Salvador y grupos juveniles identificados con las ideologías de izquierda; por ende existió una sola corriente de pensamiento mayoritario en la reflexión.

Los objetivos del seminario eran variados, pero existía uno que hace referencia directa al papel de la educación en la construcción de paz, el cual era «aportar elementos que contribuyan a la definición de políticas sobre el papel que debe jugar la educación en el forjamiento de valores de paz en la juventud salvadoreña» (CSUCA, 1997: 140). Reconociendo que la educación es un elemento prioritario para la construcción de una cultura

de paz y en donde la juventud tiene sus propias características a las cuales se les debe de dar un abordaje adecuado.

A pesar de plantearse objetivos muy interesantes que pudieran dar muchos aportes para la construcción de paz en El Salvador, las conclusiones y recomendaciones no plantean grandes alcances para este fin. En varias de ellas se pone de manifiesto situaciones internas de la Universidad de El Salvador como tema principal. Entre las recomendaciones que están relacionadas a la construcción de paz, en cierta medida, se encuentra la exhortación al Ministerio del Interior sobre la revisión de programas televisivos que poseen altos grados de violencia con participación de jóvenes, y trabajar por la creación del Ministerio de Juventud, como propuesta concreta para la creación de políticas públicas a favor de las juventudes salvadoreñas. Si ésta propuesta se hubiera llevado a cabo en esa fecha, posiblemente los altos índices de violencia juvenil serían menores.

3.8 Reforma Educativa de 1994: *Plan decenal de Educación 1995-2005*

La incidencia internacional por medio del Programa de Cultura de Paz en El Salvador y sus diferentes actividades intentaron garantizar que la reforma educativa que se estaba gestado entre los años 1993-1995 diera como resultado un modelo de educación basado en los valores de una cultura de paz. Pero la realidad fue otra. El discurso político apropia los conceptos que engloban una Cultura de Paz, los cuales en la práctica dichos conceptos no se llegaron a concretar.

Con el financiamiento internacional para el proceso de reconstrucción nacional, en el ramo de educación, se desarrolló en los años 1993 y 1994 un proceso de diagnóstico dirigido por la Universidad de Harvard, la Universidad Centroamericana (UCA) y la Fundación Educativa para el Desarrollo (FEPADE). Este diagnóstico abarcó las áreas de educación parvularia, básica, media, superior, técnica, no formal, formación de recursos humanos y

financiamiento de la educación. Todos sus aportes se pueden resumir en dos conceptos básicos: *Equidad y Calidad en la Educación*.

Tanto la equidad y calidad educativa que se proponen como ejes de la reforma educativa en El Salvador, estaban encaminados a que por medio de ellos se pudieran sentar las bases necesarias para la construcción de una cultura de paz por medio de la educación.

En este sentido el Ministerio de Educación retoma, hasta cierto punto, las líneas de acción estratégicas propuestas por el diagnóstico Harvard-UCA-FEPADE en los Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005. Uno de los primeros aspectos que sobresaltan a la vista, es la visión que plasma el Plan Decenal de *Cobertura y Calidad* de la educación. *Cobertura Educativa* sustituye a *Equidad Educativa*. Aunque como se ha demostrado a la fecha la cobertura educativa no necesariamente es sinónimo de equidad educativa, ya que los sectores de mayores ingresos poseen mejores oportunidades educativas que los sectores rurales o urbanos marginales.

Recuadro N° 3.9. Objetivos del Plan Decenal 1995-2005
(Ministerio de Educación, 1995: 11)

- *Mejorar la calidad de la Educación en sus diferentes niveles*
- *Aumentar la eficiencia, eficacia y equidad del sistema educativo*
- *Democratizar la Educación ampliando los servicios educativos*
- *Crear nuevas modalidades de provisión de servicios*
- *Fortalecer la formación de valores humanos, éticos y cívicos*

La Reforma Educativa tiene una mayor prioridad en la educación básica (Ministerio de Educación, 1995: iii). Con la visión de que «La mejor formación para el trabajo es una educación básica de calidad con características generales, flexibles y polyvalentes que permitan sustentar una posterior especialización de acuerdo con las constantes modificaciones del mercado de trabajo» (Ministerio de Educación, 1995: 9). En este sentido la Reforma Educativa de 1995,

[...] lo que promueve es transferir la educación de la esfera política a la esfera del mercado privado, negando su condición de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable

según el mérito y la capacidad de los consumidores. La educación es pensada como un bien sometido a las reglas de la competencia. Ya no es un derecho del que gozan los individuos dado su condición de ciudadanos, es establecida como una oportunidad que a los individuos emprendedores, a los consumidores responsables se les presenta en la esfera del mercado flexible y dinámico (el mercado escolar) (Grande, 2008: 84).

En otras palabras formación de mano de obra calificada que se pueda insertar en empresas textiles internacionales (llamadas *maquilas*), las cuales eran las inversiones extranjeras que en ese momento se estaban radicando en el país.

El tercer aspecto esencial de la Reforma Educativa fue la *Descentralización* del sistema educativo. La descentralización parte de la concepción de «Modernizar el sector público, para que actúe como un facilitador del sector privado» (Ministerio de Educación, 1995: 3). En el caso del sector educativo fue un proceso de liberación del sistema educativo por parte de la administración central a comunidades, organizaciones no gubernamentales, municipalidades, entre otros; creando de esta forma la *Comunidad Educadora* financiada por el Estado. El Ministerio de Educación solo ejecuta un papel de supervisor primordialmente, y de concesión de recursos, que siempre son escasos, para que las comunidades sean quienes administren y gestionen dichos recursos incluidos los humanos. En muchos casos también tienen que generar recursos financieros para que los servicios educativos no se interrumpan en las comunidades.

Recuadro N° 3.10. Programa de Educación con Participación de la Comunidad
–EDUCO–
(Grande, 2008: 131-133)

EDUCO nació en 1991 como una estrategia educativa clave para enfrentar la crisis y desafíos del sistema educativo heredados de una guerra civil de 12 años. En sus inicios EDUCO contaba con 6 escuelas, 6 docentes y 200 estudiantes. Ahora después de 15 años de esfuerzo sostenido el Programa cuenta con 2,130 centros educativos, más de 8 mil docentes y 340 mil estudiantes.

El programa se originó en las propias comunidades rurales del país, durante la guerra civil, y ante la escasez de maestros por el problema del conflicto, los padres de distintas localidades contribuyeron a la organización del sistema educativo local en ausencia del gobierno.

EDUCO es una alternativa de cogestión entre el Estado y la Comunidad, para ampliar la red educativa en los niveles de educación parvularia y básica. El modelo de gestión tiene como elemento fundamental la participación de la comunidad. Las *Asociaciones Comunales para la Educación* (ACE) son la base de esa gestión. Como se ha mencionado, las ACE son

organizaciones conformadas por personas de una misma comunidad, sin fines políticos ni religiosos. Su finalidad es la provisión de servicios educativos para niños y niñas en los niveles de parvularia y básica.

Los objetivos de la estrategia son valiosos y han contribuido a la creación de un servicio de educación parvularia, a expandir la educación básica, al empleo y capacitación de maestros y a crear conciencia y preocupación entre las comunidades más pobres del país por el tema educativo.

El modelo EDUCO se integra, al igual que en muchos países de América Latina, a la privatización de la enseñanza y descentralización (Ossenbach Sauter, 2001: 57), aunque con un llamativo subtítulo de «participación comunitaria», lo cual considero parte de las Reformas Educativas basadas en aspectos financieros (Gallegos, 2005: 10) o Neoliberalismo educativo. Siendo éste un proyecto educacional que

[...] busca desplazar la educación de la esfera pública hacia la esfera privada. El objetivo del proyecto neoliberal de educación es el de, gradualmente, retirar la responsabilidad de la educación institucionalizada de la esfera pública del control del Estado y atraerla al control y a la gerencia de las empresas privadas. En esa operación, la educación no pasaría al control total de empresas privadas, sino que estaría orientada directamente por las necesidades y exigencias de la mano de obra de las empresas capitalistas (Tadeu da Silva, 1995: 282).

Esta Reforma Educativa redefine el papel del Estado, en esta área, a un simple regulador del proceso educativo. Muy acorde a las políticas que emanaron desde el Consenso de Washington a inicio de la década de los noventa y dirigidas desde el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional enmarcado en las *políticas de ajuste estructural neoliberales*.

No se obvia que la Reforma Educativa de 1995 contribuyó a la recuperación del sistema educativo luego de pasado 12 años de conflicto armado, el cual había dejado serios problemas profundos en las escuelas salvadoreñas (Grande, 2008: 122). Con ello se intentó hacer efectivas una serie de transformaciones necesarias para la incorporación del pueblo salvadoreño al nuevo contexto que estaba viviendo al interior del país y a nivel internacional. Aunque su visión educativa no respondió a las necesidades e intereses de los diversos sectores de la sociedad salvadoreña, sino que fue una respuesta al modelo neoliberal impulsado por las élites económicas y políticas de ese momento; las cuales han tenido el control del Estado

desde su formación como República.

Para dar continuidad a este proceso de Reforma Educativa, en el año 2000 aparecen los *Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio* (Ministerio de Educación, 2000), en marcados en la Reforma Educativa en Marcha (2000-2005). Todo ello era parte del programa de gobierno de *La Nueva Alianza* del presidente de la República de El Salvador, Francisco Flores para el periodo de 1999-2004. Esta etapa se caracteriza por promover la Calidad de la Educación específicamente (Ministerio de Educación, 2000: 2).

Esta etapa de la Reforma Educativa salvadoreña esta enmarcada en la segunda fase de las reformas educativas neoliberales en la cual el acento está puesto en abordar los problemas que afectan la calidad de los procesos y resultados educativos. Para el caso salvadoreño: «El énfasis está colocado en el mejoramiento de calidad con equidad, lo cual se plantea como una responsabilidad de toda la sociedad» (Ministerio de Educación, 2000: 3). El rol del Estado se debe orientar a la Eficacia de las acciones que desarrolla, simulando su gestión a la empresa privada.

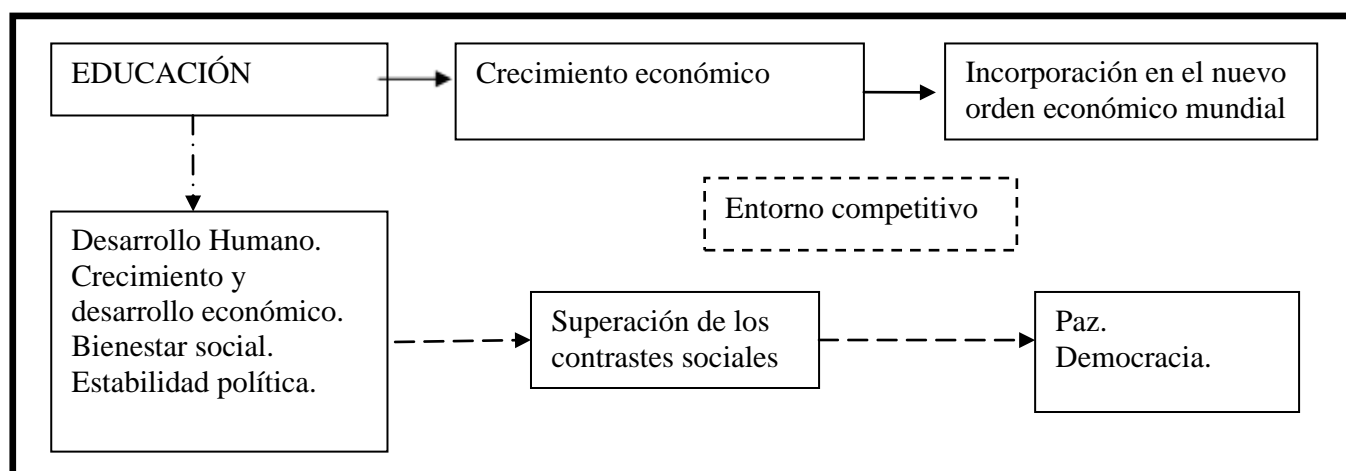
Uno de los ejes de la mencionada Nueva Alianza era la: «Generación de oportunidad para progresar» (Ministerio de Educación, 2000: 2), en la cual se enmarca todo el accionar del plan 2000-2005 de la Reforma Educativa en Marcha. Pero nuevamente vemos una contradicción. Se reconoce el valor intrínscico de la Educación para el progreso individual y colectivo; pero la propuesta de Educación se limita a proporcionar educación básica « [...] como la oportunidad fundamental a la cual deben tener acceso todos los niños y niñas del país» (Ministerio de Educación, 2000: 2); pero se deja muy de lejos el acceso a la Educación Superior, la que tradicionalmente, ha sido el nivel educativo que deja mayor valor agregado para la superación individual y el progreso de las naciones existiendo de esta forma una exclusión educativa, por medio de sólo la inclusión a la Educación Básica. Ésta etapa de la Reforma Educativa en síntesis es una profundización del modelo Neoliberal Educativo.

3.8.1 Nociones de Educación para la Paz en el Plan decenal de Educación 1995-2005

En el Plan decenal de Educación 1995-2005, luego de haber existido un proceso tan enriquecedor en la construcción propia de una cultura de paz, y siendo el momento histórico hasta la fecha donde más apertura se a dado para discutir propuestas de Educación para la Paz en El Salvador, sus planteamientos son retomados de una forma muy resumida. En una conclusión preliminar sobre la propuesta de reforma educativa 1995-2005 en el tema que nos atañe «aunque hay buenas expectativas, no se reivindica suficientemente la importancia y la necesidad de incrementar la participación ciudadana y desarrollar una profunda cultura de paz y convivencia» (Grande, 2008, 195) desde las aulas de clases a la sociedad en general.

Haciendo un análisis de los planteamientos de la Reforma Educativa en Marcha 1995-2005; todo el proceso educativo debía de concluir con la consolidación de la *paz* y la *democracia*. Al mismo tiempo se pone de manifiesto que la educación debe de conllevar implícitamente a un desarrollo humano, bienestar social, estabilidad política, crecimiento y desarrollo económico, lo cual conduce a superar las contradicciones que dieron origen al conflicto armado en décadas anteriores.

Imagen N° 3.1. Fines de la Educción en la Reforma Educativa En Marcha 1995-2005 (Méndez, 2005: 37. Modificado de los originales)



La formación de valores de paz y democracia entra en una dualidad al interior de la Reforma Educativa en Marcha. En el discurso escrito y político se manifestó que la educación debía de formar en valores de paz y democracia como fin último de su accionar; pero la realidad fue otra. En vez de formar en dichos valores, y en consonancia con las políticas económicas aplicadas a partir de 1995, la educación ha estado al servicio de la incorporación en el nuevo orden mundial económico por parte de la sociedad salvadoreña. Bajo esta directriz, está implícita la necesidad de una nueva gobernabilidad para alcanzar el crecimiento económico y la incorporación en el nuevo orden mundial, convirtiendo al Desarrollo Humano y el Bienestar Social, por ejemplo, en elementos accesorios de las políticas públicas.

Retomando las corrientes internacionales de ese momento referente la Educación para la Paz con énfasis en los Derechos Humanos y la Democracia (ver Capítulo I), el planteamiento de Educación para la Paz que se desarrolló a partir del Plan Decenal es el de Educación para la Democracia, que a continuación profundizaremos en su análisis.

a) Educación para la Democracia en el Plan Decenal 1995-2005

En relación a la Educación para la Paz vemos que es un tema que no se aborda específicamente en todo el modelo curricular que plantea la nueva reforma educativa. La mención que se hace es de la *consolidación de la Paz*. Entendida de la siguiente forma.

En relación con el fortalecimiento de la democracia está el proceso de consolidación de la paz, entendida como un sano equilibrio de contenidos diversos de orden espiritual, moral, político, económico y social. Se pretende que la educación reúna y transmita valores humanos, principios morales y cualidades cívicas que propicien una convivencia de calidad y un comportamiento ciudadano eficiente. La educación ha de contribuir a la renovación social de El Salvador mediante la difusión y la interiorización individual y colectiva de los valores, actitudes y comportamientos fundamentales de la paz, no como simple divulgación de conocimientos, sino como interiorización de elementos que se traduzcan en la forma habitual de ser de las personas (Ministerio de Educación, 1995: 2).

La paz ya se daba por sentada, en sentido negativo, es por ello que su consolidación por medio de la Educación para la Democracia se convirtió en el perfil curricular que se iba a desarrollar en los programas de estudio.

La democracia, después de los Acuerdos de Paz, se entiende de forma restringida como: la libre participación en la vida política de todas las diversas tendencias ideológicas, en supuesta igual de condiciones, para llegar a gobernar el país. Este enfoque de forma general es el que se difunde por medio de los programas de estudios (Ver Cuadro N° 3.8.)

Cuadro N° 3.8. Objetivos de grado y específicos de 1° a 6° grado de Educación Básica (Ministerio de Educación 2004 a-f. Elaboración propia)

Grado	Objetivo de Grado	Objetivo Específico
<i>1° Grado</i>	Desarrollar conceptos de aceptación, respeto y confianza de si mismo y de los demás en el contexto de la vida familiar, escolar y comunal.	-Practicar los derechos y deberes consigo mismo y con los demás. -Practicar deberes y derechos como miembro de su familia y de la comunidad.
<i>2° Grado</i>	Fortalecer la autoestima por medio de la comprensión de los Derechos de sí mismo y de los demás en el proceso de interacción y adaptación social.	-Identificar los derechos y deberes de cada persona en el desarrollo de la vida familiar. -Practicar deberes y derechos en las interrelaciones con su grupo familiar y en su comunidad.
<i>3° Grado</i>	Fortalecer la comprensión de valores y bienes culturales, normas sociales y la función de agentes e instituciones que regulen la dinámica social.	- Reconocer los derechos y deberes de si mismo y demás personas en la vida familiar y escolar.
<i>4° Grado</i>	Practicar los derechos humanos en la escuela, la familia y demás personas para vivir en democracia. Identificar la problemática social que enfrentan niños y niñas en El Salvador.	- Identificar causas y consecuencias de la problemática social, que enfrentan niños, niñas y mujeres en el hogar, escuela y sociedad para promover la practica adecuada de los Derechos y Deberes.
<i>5° Grado</i>	Comprender los hechos económicos, políticos y socioculturales que caracterizan la vida actual de Centroamérica, para una mejor integración a la sociedad. Practicar los derechos y deberes en la escuela, la familia y la comunidad; para vivir en armonía y democracia.	- Reconocer la igualdad de derechos entre mujeres y hombres para lograr un mejor bienestar individual, familia y social.
<i>6° Grado</i>	Practicar derechos y deberes que como individuo les corresponda en la sociedad para fortalecer la democracia.	- Reconocer los beneficios del cooperativismo por medio de la practica de la ayuda, mutua, solidaridad, confianza, convivencia social y honestidad. - Reconocer deberes y derechos de

		trabajadores y empresarios para apoyar la democratización y sostenibilidad del desarrollo en América.
--	--	---

Es pertinente una aclaración pedagógica. El I y II ciclo de Educación Básica su desarrollo curricular está orientado por medio de objetivos. Los objetivos específicos sustituyen a los contenidos tradicionalmente conocidos. Cada docente diseña su programación didáctica para alcanzar los objetivos planteados por el programa.

En relación al tema de Educación para la Paz en este segmento de Educación Básica, se puede apreciar dos ejes fundamentales: Educación en Derechos Humanos y bases fundamentales de Educación para la Democracia. De 1° a 5° grado se puede verificar que el desarrollo curricular está orientado a la enseñanza de los Derechos Humanos como base para la democracia. Es hasta el 6° grado donde el tema de Educación para la Democracia se denota explícitamente. De igual forma se logran distinguir elementos de los anteriores programas de estudio, sobremanera la correlación de lo particular a lo general, de lo individual a lo social y de lo nacional a lo regional e internacional.

En este I y II ciclo de Educación Básica es donde encontramos las únicas definiciones de *paz* que se pueden aplicar al desarrollo curricular. Estas nociones de paz se encuentran en la Guía Metodológica para la Educación en Civismo del I y II Ciclo de Educación Básica. Se puede notar una concepción de paz fundamentada en el respeto entre hombres y mujeres como individuos, para luego extrapolarlos al ámbito de las Naciones. En el II ciclo se hace una unión de la paz con la democracia.

Cuadro N° 3.9. Concepciones de Paz en el I y II ciclo de Educación Básica
(Ministerio de Educación, 1996a; 1997a. Elaboración propia)

I Ciclo	II Ciclo
<i>Paz:</i> enfatiza que la paz es el resultado del respeto mutuo entre hombres y mujeres.	<i>Paz y democracia:</i> Enfatiza que la paz es el resultado del respeto mutuo entre personas y naciones a través de la comprensión, lealtad y tolerancia.

El III Ciclo de Educación Básica nos presenta una estructura de objetivos por grado y contenidos a ser desarrollados. El desarrollo de objetivos y contenidos se enmarca en la Educación para la Ciudadanía.

En el 7º grado el objetivo se orienta al conocimiento de los derechos y deberes establecidos en la Constitución y la responsabilidad ciudadana. Aunque en este grado no se encontró un contenido específico que llevara a la práctica de su concretización.

En el 8º grado podemos apreciar una profundización sobre la participación ciudadana que se entiende por medio del conocimiento de instrumentos de protección de los derechos humanos y los principios democráticos en la vida diaria.

Por último el 9º grado, en concordancia con el desarrollo mental y físico de los estudiantes, presenta un entramado de objetivos más complejos que los anteriores. Entre sus objetivos se plantea la participación política; defensa y promoción de los derechos humanos; Estado democrático; actitudes solidarias y los Derechos de la Niñez en El Salvador. En cuanto a los contenidos se puede apreciar que no concuerdan con todos los objetivos que se definen en este grado. Es posible que en el desarrollo curricular que elabora el docente se puedan concretar mejor los objetivos.

Cuadro N° 3.10. Objetivos de grado y contenidos del III ciclo de Educación Básica (Ministerio de Educación, 1996b-d. Elaboración propia)

Grado	Objetivo de Grado	Contenido
7º Grado	Tomar conciencia de los derechos y deberes de la persona reconocidos en la Constitución de la República, con el fin de que vaya formando una conciencia de responsabilidad ciudadana.	
8º Grado	Identificar y analizar las diversas formas de participación ciudadana en una sociedad democrática, con la finalidad de asumir actitudes de defensa y promoción de los derechos civiles y políticos.	-Principios democráticos en la vida diaria. -Instrumentos de protección de los derechos humanos: la Procuraduría de Derechos Humanos, el órgano Judicial y el recurso del “Hábeas Corpus”.
	Comprender y valorar la participación política como medio fundamental para la defensa y promoción de los derechos humanos y para la construcción de una sociedad democrática. Valorar la importancia de la construcción	-Aproximación a la idea de participación política. -Las diferentes formas de participación política. -Aproximación a la idea de cooperación y solidaridad en la pareja, la familia, el vecindario, los grupos de amigos, la

9º Grado	<p>de un Estado Democrático para alcanzar una sociedad más humana y justa.</p> <p>Asumir actitudes solidarias que posibiliten el desarrollo de una sociedad más humana y justa.</p> <p>Los Derechos de los niños, las niñas y los/las jóvenes en El Salvador.</p>	<p>escuela.</p> <p>-La acción socialmente beneficiosa y sus tipos.</p> <p>-Variables personales, situacionales y culturales que inciden en la decisión de ayudar a los otros.</p>
---------------------	---	---

En la Educación Media se muestra una dinámica diferente. Tanto para el primero y segundo año de bachillerato se presentan los mismos objetivos a conseguir por medio de contenidos diferentes en cada nivel de bachillerato.

Cuadro N° 3.11. Objetivos y contenidos de Educación Media
(Ministerio de Educación, 1997b. Elaboración propia)

Nivel	Objetivos	Contenidos
<i>Primero de Bachillerato</i>	<p>Apreciar los derechos y libertades de la persona como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz.</p> <p>Desarrollar su capacidad de tolerancia y solidaridad.</p>	<p>Los factores que hicieron posibles los Acuerdos de Paz.</p> <p>Antecedentes: los diálogos de la Palma, Ayagualo y la Nunciatura.</p> <p>El Proceso de los acuerdos de Paz.</p> <p>Los Acuerdos de Paz, 16 de enero de 1992.</p> <p>El Cumplimiento de los Acuerdos de Paz.</p> <p>Aspectos generales sobre la transición.</p> <p>Visión global del proceso de democratización en El Salvador.</p> <p>Los movimientos sociales en El Salvador y su contribución al proceso de democratización.</p> <p>La superación de la polarización y la gobernabilidad democrática.</p> <p>El diálogo y la concertación como métodos para resolver los conflictos.</p> <p>El Estado de Derecho democrático.</p>
<i>Segundo de Bachillerato</i>	<p>Adquirir conciencia de sus derechos y deberes, rechazando cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, raza, origen o desigualdad social.</p>	<p>Concepto y clasificación de los derechos humanos.</p> <p>Los derechos civiles y políticos.</p> <p>Mecanismos de participación democrática.</p> <p>Derechos del trabajador, la mujer y los grupos étnicos.</p> <p>La seguridad ciudadana y los derechos humanos.</p> <p>Desafío político: la participación ciudadana.</p> <p>Desafío cultural: hacia una cultura de la solidaridad.</p>

El primer año de bachillerato en sus contenidos resalta los momentos de paz que se dieron en el interior del conflicto armado, como lo fueron los diálogos de paz que se

establecieron a lo largo de todo el conflicto armado de la década de 1980. Luego se pasa al análisis de lo *democrático* sus diversas manifestaciones, obstáculos y beneficios.

En el segundo año de bachillerato se coloca el desarrollo de contenidos orientados a la próxima incorporación a la vida ciudadana de la mayoría de jóvenes. Es así que los contenidos de Derechos Humanos en sus diversas clasificaciones se intensifican. Este es el final de todo el proceso formativo de la Educación para la Democracia. En él se espera que los jóvenes hayan adquirido las habilidades y competencias sociales necesarias para desenvolverse y construir una sociedad, un Estado y una vida democrática.

Las propuestas de Cultura de Paz en El Salvador, a pesar de haber tenido en los primeros años después de la firma de los Acuerdos de Paz una discusión en la vida pública salvadoreña, en el Plan Decenal y en los programas de Estudio básicos « [...] es uno de los grandes vacíos del modelo curricular de la reforma educativa» (Jacinto, 2000: 93).

Si bien es cierto que la Educación para la democracia es un elemento necesario, pero limitar la Educación para la Paz a ello es una mutilación. La Educación para la Paz debe de ir más allá de la enseñanza de la vida democrática, debe de explorar modos de crear futuros más justos y firmes, basados en la adopción de una cultura de paz en toda la población salvadoreña, que surja de sus propios valores de solidaridad, empatía y laboriosidad con los cuales nos identificamos mayoritariamente.

b) Políticas y Programas de Formación en Valores

En los *Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio* (Ministerio de Educación, 2000), enmarcados en la Reforma Educativa en Marcha 2000-2005; se presenta como uno de sus componentes las Políticas y Programas de Formación en Valores (Ministerio de Educación, 2000: 26). «Los programas de formación en valores están orientados a crear oportunidades a los miembros de la comunidad educativa para cultivar formas de ser, sentir, y actuar que nos dignifiquen como personas y como miembros de una comunidad» (Ministerio de Educación, 2000: 27).

Un primer punto que hay que resaltar de este discurso es la separación respecto a la propuesta anterior de Educación para la Democracia. Parece incongruente que se haga esta separación, debido a que en esencia este plan es una continuidad y profundización del modelo. Para el caso, es posible que no se haya tenido una claridad desde un inicio que modelo se ocuparía o al no ver resultados concretos se adopta otra estrategia que comprometiera los intereses de los sectores gobernantes.

La Formación en Valores, reconoce su importancia debido a las problemáticas sociales existentes. Las causas estructurales de estas problemáticas son evadidas, aduciendo que la desintegración familiar, los programas violentos y morbosos, el maltrato infantil (Ministerio de Educación, 2000: 26) en específico son las causas de la delincuencia social generalizada en el país. Su visión es reduccionista y mecanicista. Aunque se reconoce que los criterios anteriores son parte del fenómeno de la violencia juvenil, se debe de hablar también sobre las causas estructurales que originan este fenómeno, para lo cual

[...] El carácter epidémico de la violencia es el síntoma más fehaciente de los serios problemas de cohesión social que el país enfrenta. Estos tienen su origen estructural en un sistema socioeconómico históricamente incapaz de asegurar el bienestar colectivo y generar equidad, y que tiende a engendrar “trampas de pobreza” que dificultan el aprovechamiento de las oportunidades de progreso social por parte de amplios sectores de la población (PNUD, 2008: 252).

Los discursos oficiales antes del año 2009, en ningún momento mencionan que la profundización del modelo neoliberal ha causado una negación al acceso de servicios sociales que anteriormente el Estado se encargaba de proveerlos. Ahora que son las empresas privadas los costos no pueden ser sufragados por las amplias mayorías; ya que el acceso al trabajo formal y decente ha disminuido, dando como única salida el trabajo informal con todas las carencias que ello conlleva.

Las propuestas de Formación en Valores entran bajo un contexto discursivo que no se apega a la realidad, dando como resultado la no operatividad de sus propuestas en el sistema de

Educación. La propuesta de programas de formación en valores fueron (Ministerio de Educación, 2000: 27):

- A. Educación en valores en la escuela
- B. Educación ambiental
- C. Educación con enfoque de género
- D. Programas de apoyo a la formación en valores
 - a. Programas recreativos y certámenes
 - b. Educación física y deportes
 - c. Programas innovadores de formación social
- E. Formación de la seguridad escolar
 - a. Prevención de la delincuencia
 - b. Educación vial
 - c. Prevención de desastres
- F. Desarrollo cultural
 - a. Espacios de desarrollo cultural
 - b. Promoción y difusión cultural
 - c. Artes
 - d. Patrimonio cultural

La propuesta en forma general esta muy completa. Aunque el tema de la delincuencia, siendo de vital importancia, se trata de una forma secundaria, y sus acciones principales no presentan mayores innovaciones referentes al tratamiento de este fenómeno social. Todas las propuestas anteriores quedan sin validez práctica; porque el interés para su puesta en marcha en el sistema educativo se ve reflejado en la falta de presupuesto para llevarlo a cabo. De los 15,3 millones de dólares, solamente se contaba con un millón de dólares como presupuesto total, generando un déficit de 14,3 millones de dólares. (Ministerio de Educación, 2000: 41). Se habla en discurso de la formación en valores, pero no se invierte en ello. Los cambios educativos no surgen de forma espontánea sino que es un proceso largo de inversión educativa sostenida, visión que falta concretar.

c) Transversalidad de la Educación para la Paz a nivel Centroamericano

Por medio de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), organismo regional referente a los temas de educación, se intenta complementar el trabajo desarrollado individualmente por cada Ministerio de Educación de cada país de Centroamérica. Es un intento de darle carácter regional al área educativa.

En este tipo de esfuerzos la CECC desarrolló el proyecto: Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica. Este proyecto ha estado enfocado a diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros a nivel centroamericano. Uno de los documentos realizados para la formación inicial y continua de docentes es *La Transversalidad: Un Reto para la Educación Primaria y Secundaria*.

En las propuestas transversales nos encontramos que la Educación para la Paz es un tema transversal debido a que es parte de los « [...] contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad» (Enríquez y Reyes, 2002: 14). Es un avance de que por medio de un organismo regional se le adjudique un lugar a la Educación para la Paz al interior de la currícula centroamericana, aunque sea solo como tema transversal.

Un aspecto con el cual no comparto con las autoras de este manual es el hecho que la transversalidad solo trata de conocer la problemática social e interpretar la realidad, pero en ningún momento se plantea el hecho de transformar la problemática social por medios pacíficos. La transversalidad, en este caso de la Educación para la Paz, no debe de ser sólo un medio de análisis académico, sino que ha de proporcionar medios para la transformación pacífica de las problemáticas que coadyuven a la construcción de una cultura de paz.

Otro de los elementos relevantes es la separación de la Educación cívica y moral de la Educación para la Paz, aunque en conjunto todavía se adscriben a la Educación en Valores.

Referente a la concepción de Educación para la Paz presenta una adaptación de modelos como ejes transversales. Por una parte se plantea que la Educación para la Paz es un tema transversal, pero para definir su enfoque lo hacen por medio del modelo contractual conflictivo de Xesus Jares y el modelo de Educación para la Paz basado en los Derechos Humanos de José Tuvilla. La adaptación no llega a contextualizar la realidad de las escuelas salvadoreñas o centroamericanas, ya que los autores que se utilizan todos provienen fuera del

contexto centroamericano y por eso sus conocimientos se limitan a una vivencia teórica en las aulas y no transformándose en prácticas educativas de acuerdo a sus contextos de vida.

Entre los componentes relevantes que se pueden resaltar de esta propuesta de Educación para la Paz como tema transversal es el valor que se le da a la comunicación como medio de construcción de paz dentro y fuera de las aulas. La comunicación dentro del aula debe orientar a formar una escucha activa en el proceso de comunicación entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-personal administrativo y otras conjunciones. La forma como se dicen las cosas pueden ser causas de generación de conflictos y al mismo tiempo pueden convertirse en formas pacíficas de transformarlos. Todo depende de la disposición y la formación que se haya dado para transformar el conflicto.

Al respecto de la comunicación fuera del aula pone su énfasis en los medios de comunicación social. Afirman que «los medios de comunicación social ejercen una gran influencia en la consecución de la paz y en la conformación de valores y actitudes de niños y jóvenes» (Enríquez y Reyes, 2002: 46). Reconocen que la lectura crítica de los medios de comunicación se vuelve una necesidad para poder analizar los elementos que no contribuyen a la construcción de la paz.

Un elemento importante es que «[...] la Educación para la Paz debería impregnar toda la vida del centro escolar, dentro y fuera de las aulas, de forma que pudiera transformar radicalmente las actitudes y valores, así como las relaciones interpersonales de todos los miembros de la comunidad educativa» (Enríquez y Reyes, 2002: 46). La Educación para la Paz no es un simple contenido programático. Es un tema vivencial que se desarrolla por medio de una didáctica de la realidad que se extrapola desde los contextos sociales y comunitarios donde se encuentra ubicada la escuela. La Educación para la Paz es una pedagogía vivencial.

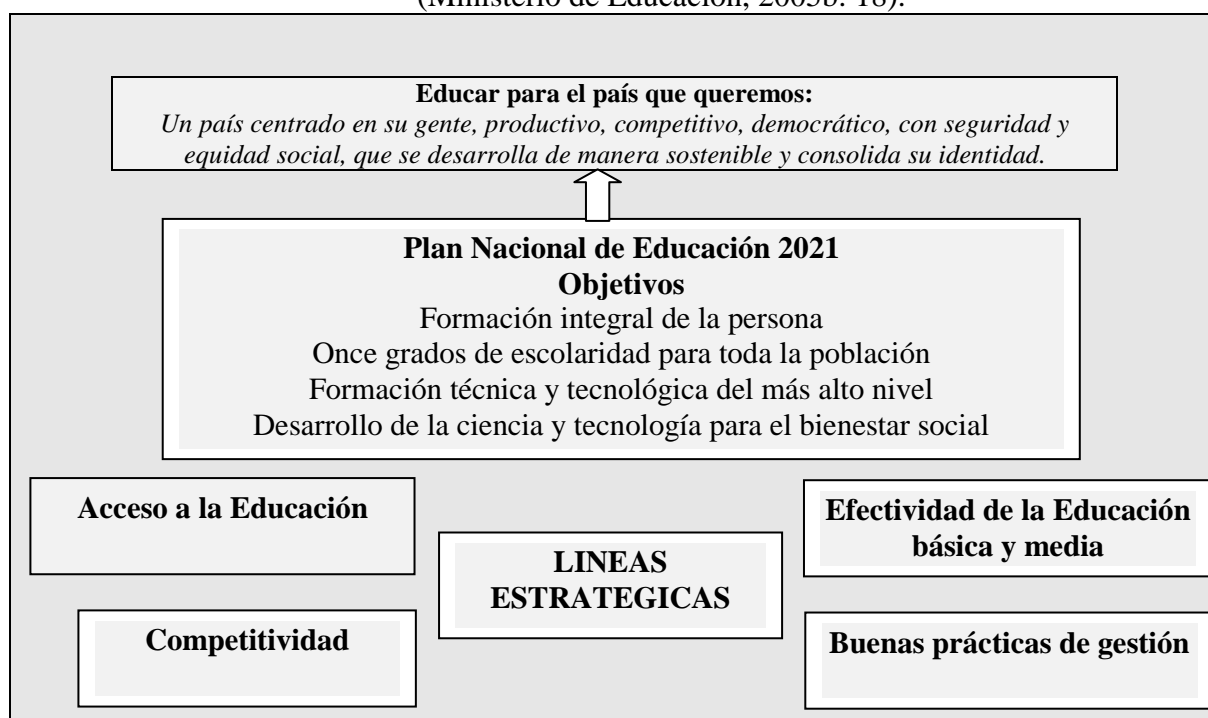
En forma general es un interesante aporte el que se ha realizado. Pero la puesta en práctica en la formación del profesorado posiblemente no se ha generalizado o posiblemente no se lleva a la práctica. Debido a que el currículum de formación del profesorado no incluye

esta clase de temáticas y queda a discreción del docente y su libertad de cátedra el poderlo integrar al desarrollo didáctico o no hacerlo.

3.9 Plan de Educación 2021: *El País que queremos*

El periodo recién pasado 2005-2009, las políticas educativas en El Salvador se enmarcaron en una profundización del modelo iniciado en la década del noventa con el *Plan Decenal 1995-2005*. Se retomaron los aspectos que se necesitan mejorar para consolidar el modelo educativo. Fue una continuidad de la concepción de que la educación esté al servicio del crecimiento económico del país.

Imagen N° 3.2. Fundamentos del Plan de Educación 2021
(Ministerio de Educación, 2005b: 18).



¿Por qué Plan de Educación 2021? Primeramente, « [...] se trata de un Plan Nacional de Educación enmarcado en la Reforma Educativa “en marcha” que, se supone, va “de abajo hacia arriba”, en virtud de la consulta pública realizada a fines de 2004» (Grande, 2008: 87). En el año 2021 se conmemoran los 200 años de independencia de El Salvador de la Corona Española. 200 años de construcción de un Estado Moderno, bajo todas las concepciones que

supone. El 2021 presupone una meta y un inicio. Se intenta terminar una etapa histórica de El Salvador para entrar en una nueva. Sin duda este deseo de hacer algo diferente indica que se tienen que cambiar las estructuras de dominación y de dependencia, tal como se han constituido hasta la fecha, para iniciar un modelo diferente más justo, humanitario marcado por otros principios y valores, es necesario la constitución de un sistema educativo diferente al actual.

El Estado salvadoreño está en una fase de transformación, al igual que muchos otros alrededor del mundo, se está gestando el nuevo Estado. Un Estado integrado a la economía mundial, a los sistemas de información, a la dinámica imperante de la globalización y con el intento de constituirse en una *Sociedad del Conocimiento* a la forma occidental de esta concepción: una nueva colonización y dependencia, claro más sofisticada y sutil se hace presente, porque ahora es tecnológica. El Plan de Educación 2021 intentó ser el medio por el cual la mayoría de la población de El Salvador se incorpore a esa dinámica mundial, como parte de toda la maquinaria industrial y consumista global.

El país que queremos era el lema que impulsa este plan de Educación. ¿Quiénes y cuantos lo queremos así? Esa es la verdadera pregunta que tendríamos que hacer. El crecimiento económico es importante, pero para suplir las necesidades básicas de la población se necesita un Desarrollo Humano. Reconozco que con un mayor ingreso económico por medio de un *trabajo decente* las condiciones de vida de la población podrían ser mejores (PNUD, 2008: 3). Pero la educación no solamente es fuente de conocimientos especializados que preparan una mano de obra cualificada para empresas maquileras y en el mejor de los casos *maquila tecnológica*, la apuesta explícita gubernamental anterior para la generación de empleos en discurso; por que en la práctica el modelo que se puso en marcha fue un proceso de expulsión sistemática de la población salvadoreña en los procesos de migraciones al exterior, teniendo al rededor de 1, 070 personas que migraban al día del país en los primeros meses del año 2005 (PNUD, 2005: 34).

Recuadro N° 3.11. Trabajo Decente (PNUD, 2008: 3)

Un trabajo que ofrezca una remuneración justa, protección social para el trabajador y su familia, buenas condiciones y seguridad en el lugar de trabajo, posibilidades de desarrollo personal y reconocimiento social, así como igualdad en el trato para hombres y mujeres

Por ello manifiesto que la labor educativa va más allá de su fin económico en la sociedad. Es formadora de cultura humana. En otras palabras, humaniza. Además de conocimientos agrega en sus prácticas valores humanos. Muy bien lo plantea Max-Neef (1998: 22-29), al expresar que la existencia de necesidades de ser, tener, hacer y estar se pueden satisfacer en alguna medida con un proceso de formación y la obtención de un empleo; pero las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad se forman en un proceso educativo y cultural amplio que pueda dar respuestas a estas demandas e intereses diversos que repercuten en lo colectivo.

El gran reto del Plan Nacional de Educación 2021, no estaba al interior de las aulas; sino que se encontraba en el financiamiento de este. \$ 548 millones de inversión educativa son los que se necesitaban para la implementación del Plan 2021 (Grande, 2008: 201). Siendo una empresa que no se alcanzó dada la situación económica de esos años que prácticamente estaba en números rojos, debido al pago exorbitante de la deuda externa que sobrepasaba el 50% del PIB. Situación que a la fecha se mantiene.

En todo caso, lo cierto es que quisiéramos equivocarnos. Pero de cumplirse [las] limitadas proyecciones económicas, difícil y lamentablemente, el proceso-meta hacia el 2021 no llegará a hacerse realidad, a menos que ocurran cambios drásticos en las políticas económicas, fiscales, financieras, etc. en suma en el modelo económico neoliberal que busca presentar, en un giro político, un sistema y gobierno que se auto proclama con “*sentido humano*” (Grande, 2008: 251).

3.9.1 Nociones de Educación para la Paz en el Plan de Educación 2021

La Educación para la Paz fue nuevamente una necesidad ignorada e invisibilizada. Los problemas sociales no se pueden resolver solo por medio de paliativos económicos. Todo el enfoque de paz se reduce en la incorporación del enfoque de *seguridad*. Una seguridad en su

aspecto restringido de *libertar frente al temor*. Pero esta libertad frente al temor no corresponde con las situaciones propias del país sino que es en respuesta a los temores creados por otros, en este caso a la anterior administración George W. Bush de Estados Unidos. Haciendo uso del discurso de la libertad frente al miedo del terrorismo extremista internacional, aunque el país y su población no tenga ninguna implicación en este asunto.

El concepto *paz*, expresado visiblemente, solo se manifiesta una vez en el contenido del texto, en el apartado de Seguridad. El cual dice: «Queremos un país *seguro*, porque su gente vive con paz y tranquilidad, en un territorio donde se respetan las normas jurídicas así como los derechos de las personas y en el cual prevalecen el diálogo y la tolerancia como mecanismos para la solución de los conflictos» (Ministerio de Educación, 2005a: 10).

Interpreto que la Paz se entiende nuevamente en *un sentido negativo*. La expresión *su gente vive con paz*, hace entender que la paz es solo un acompañante. Además la conjunción *con* da a entender que la paz es un valor de propiedad. El concepto de *tranquilidad* denota que la paz conlleva un cierto estatismo de vida, a un estado sin contradicciones de la existencia.

Entre líneas deja la impresión de que la paz es el resultado de la no existencia de conflictos. Luego se hace referencia a que por medio de las *normas jurídicas* y su ejecución serán el medio para establecer el estado estático de tranquilidad. Una parte positiva de este apartado al finalizar, es que reconoce la existencia de los conflictos y los posibles medios de interacción para su transformación: *el diálogo y la tolerancia*.

Después de analizar los dos documentos principales del modelo del Plan de Educación 2021 he encontrado lo siguiente:

- a) La Paz es definida en un solo sentido: *ausencia de conflictos, ausencia de guerra, ausencia de problemas. Paz negativa*.
- b) La Paz que se propone en el texto es la que se alcanzará por medio del acceso a un trabajo, denotando que el acceso a bienes económicos es la única vía para alcanzarla, en este caso la *Paz liberal*.
- c) Lo manifestado en el texto no se deslinda del contexto del que procede y al cual va dirigido.

- d) La Paz que entendemos en El Salvador esta ligada a la ausencia de guerras, en este caso a la ausencia del conflicto armado de la década del ochenta y otros que han sucedido a lo largo de la historia. Cuando se hace mención de la palabra *conflicto* de forma inconciente se hace referencia a todo el proceso de violencia acontecido por esta guerra principalmente.
- e) La violencia social no se manifiesta en ningún punto del texto. La violencia social como representación de los conflictos es un aspecto negativo; pero al no darse ningún abordaje desde el planteamiento teórico de este texto se reflejará en un futuro en la práctica educativa.

En los programas Educativos del I Ciclo de Educación Básica correspondientes al 1º, 2º y 3º grado (Ministerio de Educación, 2008a-c), el tema de Educación para la Paz es olvidado en la currícula. Inclusive entre los que se consideran como ejes del currículo salvadoreño no se encuentran; a lo sumo están la Educación en Derechos Humanos y la Educación en Valores que en ningún momento se vuelve Educación para la Paz en sí. Es nuevamente un gran ausente la construcción de una cultura de paz.

Otro de los aspectos relevantes en este período es que la asignatura de Educación Moral y Cívica fue suprimida. Se aduce que los contenidos que se desarrollan en Ciencias Sociales son parecidos a los de Educación Moral y Cívica. Es por ello, para evitar duplicidad de contenidos, que la asignatura se suprime de la obligatoriedad de ejecutarla en la journalización diaria, dejando a criterio de los y las docentes su incorporación en la asignatura de Ciencias Sociales.

3.10 Programa de Gobierno 2009-2014: *Cambio en El Salvador para vivir mejor*

El Salvador en el año 2009 ha vivido un momento histórico de alternación política en la conducción del Gobierno del Estado. El FMLN un partido de ideología de izquierda, anteriormente grupo insurgente en los años 80's, con Mauricio Funes que personificó el lema de campaña: *cambio en El Salvador para vivir mejor* llega a la presidencia de la República. Tomando en cuenta este preámbulo y siguiendo los parámetros de análisis de los apartados

anteriores, nos adentraremos a analizar la propuesta del programa de gobierno 2009-2014 en lo referente a la Política Educativa en dos ejes: el planteamiento de la educación en forma general y en específico el tema de la Educación para la Paz.

La visión de la Educación que se concibe en el programa de Gobierno es por medio de *enfoque integradores* (FMLN, 2008: 24). Este hecho es muy interesante de resaltar. Se da un reconocimiento a la diversidad existente en el país. Las acciones educativas que se van a realizar en un futuro proponen llevar implícitamente este planteamiento.

Este enfoque integrador plantea un equilibrio entre el desarrollo técnico por medio de la educación y su componente humanista en el alto sentido de esta concepción, en donde para ambos su fin último es al servicio de la comunidad. *Técnica y valores humanos para el bienestar socio-natural de los salvadoreños y salvadoreñas*, con esas palabras se podría resumir la visión educativa de la propuesta de gobierno.

El objetivo de la Política Educativa, por paradójico que parezca para un partido de ideología de izquierda, tiene un alto sentido liberal en su planteamiento. Posiblemente lo más revolucionario que se pueda hacer en el país, en este momento histórico, es que el Gobierno electo cumpla con lo establecido en la Constitución Política, que como hemos visto desde su surgimiento posee una concepción liberal, expresada en una educación gratuita, laica, universal y de calidad cuando la imparta el Estado, lo cual ha de repercutir en la mejora evidente de la calidad de vida de la población en general

Como Objetivo de la Política Educativa se tiene: «Garantizar la educación y formación integral, su calidad y su gratuidad cuando la imparte el Estado, así como su acceso universal, para promover el desarrollo integral de las personas y su desenvolvimiento activo en la construcción de una sociedad democrática, próspera, solidaria, equitativa, justa y ambientalmente sustentable» (FMLN, 2008: 24).

Luego con las líneas estratégicas de la Política Educativa hace evidente por medio de qué acciones se va a operativizar la visión y el objetivo. En forma general las líneas

estratégicas ponen de manifiesto que los diferentes niveles educativos desde educación inicial a la superior, la alfabetización, la cobertura universal gratuita, la formación docente, la calidad y pertinencia educativa son los elementos del sistema educativo que se potenciarán en la política educativa del ejecutivo (FMLN, 2008: 24-27).

Hay que resaltar que entre los principales elementos que destaca estas líneas estratégicas es que la inversión en el área educativa será « [...] la prioridad número uno en la política fiscal» (FMLN, 2008: 25). Aunque en la práctica la inversión educativa se ha concentrado en la dotación de suministro escolares (zapatos, paquetes escolares, uniformes) y apoyo nutricional a estudiantes (Ministerio de Educación, 2011: 4).

3.10.1 Nociones de Educación para la Paz en el Programa de Gobierno 2009-2014

Ahora analizando el eje de Educación para la Paz que promueven por medio de la Propuesta de Política Educativa nos encontramos que es nuevamente un tema que no se aborda como un área importante en la propuesta.

Si analizamos el objetivo de la Política Educativa y los valores que desea crear, en el estudiantado y la población en general, los cuales son « [...] democrática, próspera, solidaria, equitativa, justa y ambientalmente sustentable » (FMLN, 2008: 24), nos encontramos con el hecho de que la formación de una sociedad pacífica no es parte del objetivo en ésta propuesta. Aunque hay que reconocer que la intención de crear un tipo de sociedad realmente democrática, próspera, solidaria, equitativa, justa y ambientalmente sustentable es parte de una Cultura de Paz, con el único hecho que no se menciona explícitamente. Ante este hecho se debe de incidir para que se reconozca como un eje articulador en la propuesta y no como un tema subyacente en un tipo de *curriculum implícito* como se deja entrever la propuesta.

A pesar de lo anterior hay que resaltar que el tema de Cultura de Paz se retoma en una de las líneas estratégicas de la Política Educativa. En contra posición de los planes educativos anteriores (Plan Decenal 1995 y Plan Educativo 2021), nos encontramos con el hecho que la

Cultura de Paz se integra a un eje estratégico de la Política Educativa de *Asegurar la Calidad* y pertinencia de la educación, lo cual queda descrito de la siguiente forma «Se enfatizara en la calidad y pertinencia académica, el carácter integral y formativo de la educación para la vida, de manera que el estudiantado adquiera y desarrolle el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias, asegurando el aprendizaje para saber vivir y convivir que propicien una cultura de paz, derechos y valores » (FMLN, 2008: 26). Esta situación es interesante para ser comentada.

En primer lugar, que se plantee la calidad y pertinencia de la educación como elementos para alcanzar una Cultura de Paz en éste eje estratégico de la propuesta, nos orienta ha establecer que el tema puede llegar a tomar relevancia en la puesta en práctica en las aulas. Esta es una marcada diferencia con los planes anteriores que no concretizaban la forma de operativizar el concepto de Cultura de Paz, en donde éste solo se quedaba a un nivel discursivo en los textos de los documentos de la reformas.

En segundo lugar, el tema de la Calidad Educativa es un tema que los anteriores planes educativos no han podido alcanzar. Pero con el hecho de establecer que la calidad educativa debe de conllevar al establecimiento de una Cultura de Paz se rompe con la idea de considerar a la Educación como proceso de producción de mano de obra calificada. Vuelve adquirir un elemento humanístico que en las reformas anteriores se había disminuido.

Recapitulación

Uno de los ejes de este capítulo ha girado en torno a la estructuración del sistema educativo. De acuerdo a lo que se ha analizado, el sistema educativo de El Salvador es muy reciente en su estructuración, si tomamos en cuenta que solo han sido 73 años después de su estructuración por medio de la Reforma Educativa de 1939. En cada uno de los momentos

históricos posteriores se abordan de una u otra forma elementos de estructuración del sistema educativo denotando que aun está inacabado y en proceso de construcción.

Uno de los aspectos más sobresalientes es que la educación ha tenido un enfoque histórico por parte de las élites criollas agrícolas, políticas, industriales y económicas de servirse de ella, como medio, para sus propios intereses. «Entonces, la historia de las Reformas Educativas en El Salvador, es en gran medida sinónimo de desilusión y exclusión; o sea, el resultado evidentemente contrario, negativo, de lo que se debe recibir o al menos está programado como posible en un orden positivo de cosas» (Grande, 2008: 99). La Educación en El Salvador es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó *in situ* otras alternativas y posibilidades, las cuales fueron borradas de la currícula oficial, favoreciendo una concepción educativa unitaria que respondieran a los intereses de las élites al interior de El Salvador.

La experiencia educativa de muchos países y el nuestro específicamente, enseña que la igualdad de oportunidades sigue siendo un mito. No basta la escolarización pública y obligatoria, no basta la coeducación ni la educación integrada para que se dé automáticamente la igualdad de oportunidades. En la práctica, las costumbres, los hábitos, las mentalidades y sobretodo, las diferencias económicas siguen discriminado aún cuando exista una clara voluntad de superar las desigualdades que se pregonan en un “gobierno con sentido humano” (Grande, 2008: 98).

Desde la época Colonial hasta el momento actual se han escuchado voces que dicen: *educación para peninsulares y criollos, educación selectiva y literaria de las clases dirigentes; ofrecer a la patria un tipo humano mejor, más apto para servir y mejor dispuesto a cooperar al progreso nacional; formar trabajadores cualificados para el proceso de desarrollo industrial; la mejor formación para el trabajo es una educación básica; la educación es un proceso de crecimiento económico y desarrollo social sostenido*; estas son algunas de las voces que se han presentado en el desarrollo del tema. El sistema educativo desde su concepción es *un mecanismo que perpetúa la inequidad social*. ¿La alternancia

Política actual dará paso para cambiar esta situación? Pregunta que con el devenir del tiempo y los resultados prácticos en la cotidianidad educativa darán las respuestas.

El desarrollo de las potencialidades humanas que debe de expandir la educación es un tema que no se presenta. La educación no está al servicio de las personas sino que las personas sirven a la educación que se suscribe a un modelo económico excluyente. Una educación integral y de calidad está determinada a un cambio de la estructura económica en El Salvador, por un modelo donde prime la equidad y justicia social.

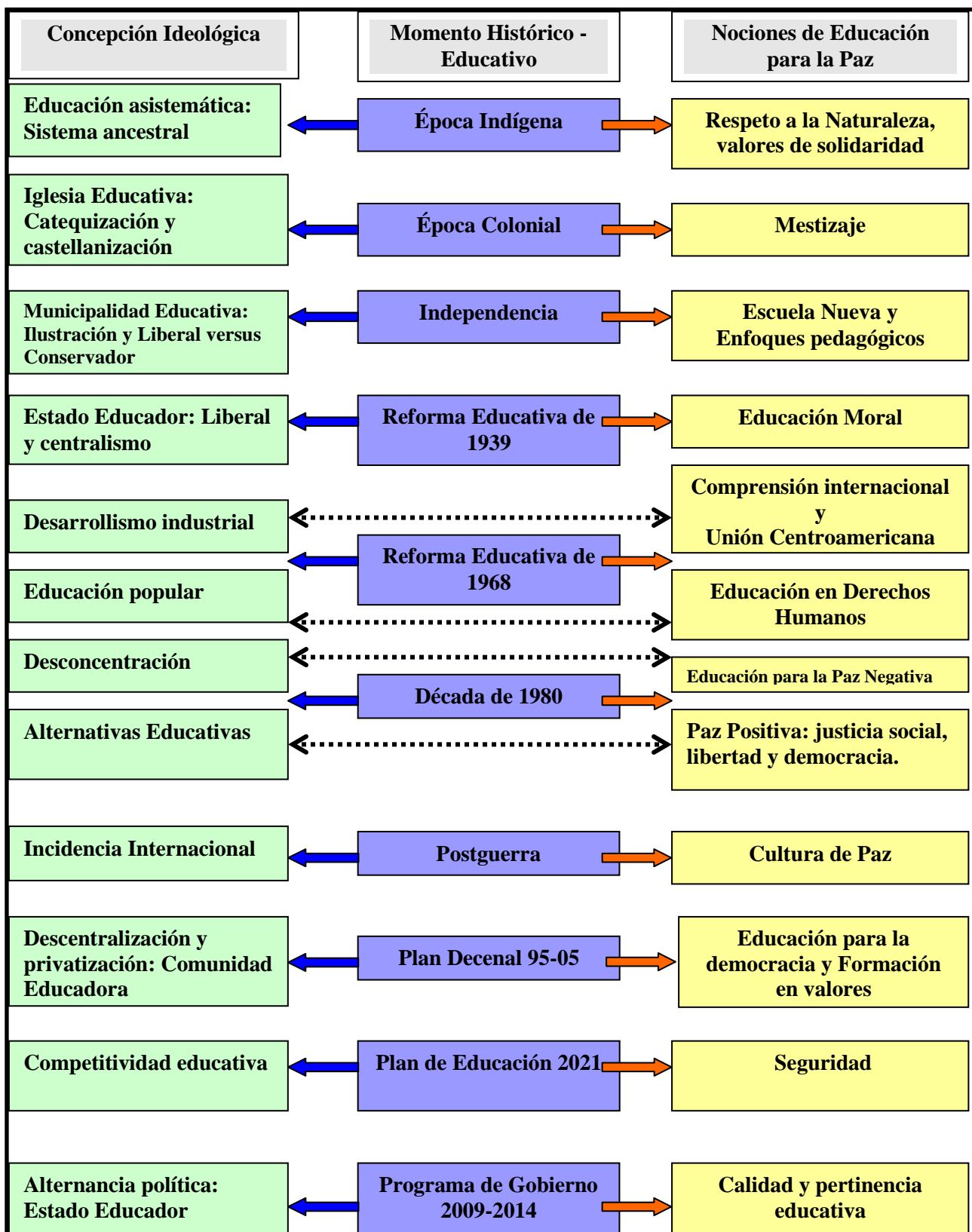
Respecto a la Educación para la Paz en El Salvador, se puede afirmar que, es un área incorporada en discurso al sistema educativo, pero muy pocas acciones educativas, didácticas o pedagógicas se han hecho en la práctica. Ha sido un tema hasta cierto punto velado. Educar para la paz es también poner en el centro las propias injusticias e inequidades del sistema educativo y la supraestructura en donde se contiene.

No obstante, tratando de revelar y dar voz a un tema oculto en el sistema educativo, como lo es la Educación para la Paz, nos encontramos con los siguientes hallazgos, que son puntos de partida para la propuesta de Educación para la Paz que se diseñará en el próximo capítulo:

- a) La identidad indígena aporta en el área de Educación para la Paz, una concepción de respeto con la naturaleza y valores comunitarios muy interesantes para ser resaltados, y constituirse en la base para una Cultura de Paz; y al mismo tiempo son componentes que deben de retomarse en la puesta en marcha de una Educación para la Paz.
- b) La *Iglesia Educativa* fue el modelo de educación que se implantó en la provincia colonial de San Salvador, la cual tenía como objetivo principal la catequización de la población indígena. En el proceso de colonización en el área de Educación para la Paz no se encuentran elementos propiamente dichos de esta área; pero si se evidenciaron algunos *momentos de paz* que se han producido por medio del mestizaje.
- c) En la época después de la independencia las condiciones educativas y sociales estructuralmente permanecieron igual que en la Colonia. En este momento aparece la *Municipalidad Educativa*. Los aportes para el área de Educación para la Paz se dan con la incursión de corrientes pedagógicas modernas como la Escuela Nueva y Montessori en las primeras décadas del siglo XX.

- d) En la Reforma Educativa de 1939 da inicio el *Estado educador*, al centralizar la educación en la estructuración de un sistema educativo por medio de la educación básica de 1° a 6° grado. En el área de Educación para la Paz, al igual que otros sistemas educativos contemporáneos de esta época, se incursiona en el área de Educación Moral como medio de transmitir valores positivos a los estudiantes.
- e) En la Reforma *Béneke* 1969, en cuanto a la Educación para la Paz, encontramos en los programas de estudio de Educación Básica el elemento de *comprensión internacional* y *Educación en Derechos Humanos* evidenciando la influencia de asesoría técnica de la UNESCO en esta reforma educativa. En esta misma época se da un proceso educativo alternativo y amplio de Educación Popular, que pone de manifiesto desde la práctica educativa la concepción de Educación en Derechos Humanos.
- f) En la década de 1980, en plena guerra interna, aparece como tal la Educación para la Paz, pero en su aspecto restringido de *paz negativa* para rechazar la guerra desde el ámbito formal. Desde el ámbito no formal se presenta una concepción que se puede catalogar como *paz positiva*, aunque servía para reforzar la necesidad de la guerra, pero también se planteaban propuestas necesarias que incluían la *justicia social, libertad y democracia*, aspectos necesarios para la creación de condiciones de paz.
- g) En el período de la postguerra, por medio de la incidencia internacional, se da un proceso de discusión sobre el establecimiento de una Cultura de Paz en El Salvador. Acompañada por ende de una Educación para la Paz. Ambos temas por falta de interés político interno no continuaron en la agenda educativa oficial.
- h) Por medio de la expansión de EDUCO, programa insignia de la Reforma Educativa en Marcha 1995-2005 se crea el híbrido descentralizado de la *Comunidad Educadora* financiada por el Estado. El Plan Decenal 1995-2005 de la Reforma Educativa y el Plan Educativo 2021, retoman en discurso los planteamientos de una Cultura de Paz, pero no se llegan a concretizar en los programas de estudio. A pesar que se incluye el área de Educación para la Democracia en 1995. Pero en el 2005 con el Plan 2021 esa concepción es cambiada por la de Seguridad.
- i) La alternancia política es un hecho ahora en El Salvador. La propuesta de Política Educativa vuelve a invisibilizar el tema de Educación para la Paz. Pero se menciona el área de Cultura de Paz como resultado del Eje estratégico de Calidad y Pertinencia educativa. El Plan Social Educativo enfatiza la recuperación del rol *Educador del Estado*.

Imagen N° 3.3. Esquema resumen de contenido del Capítulo Tercero



CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL SALVADOR

El tiempo está a favor de los pequeños de los desnudos, de los olvidados. El tiempo está a favor de buenos sueños y se pronuncia a golpes apurados. El Salvador y el tiempo la suma del coraje [...] El Salvador desborda las cúspides del mundo y colosal se eleva con mil estrellas [...]
Silvio Rodríguez (1984).

Introducción al capítulo

Con el marco referencial de la Educación para la Paz, en general, y de América Latina en particular, nos proporciona los lineamientos para un sistema educativo basado en la Educación para la Paz. Retomando las particularidades que se han ido estructurando en el sistema educativo de El Salvador, donde existen elementos muy básicos de una Educación para la Paz propia. En ese sentido, este Capítulo tiene por objetivo el diseñar una propuesta de Educación para la Paz para el sistema educativo de El Salvador.

Diseñar una propuesta de Educación para la Paz para un sistema educativo, es una compleja tarea. Por ello en este Capítulo, en su primera parte, la intención es conocer de forma general el sistema educativo contemporáneo. Ello se hará por medio de un contraste entre los discursos y las realidades educativas. Este apartado del Capítulo es un diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sin querer entrar en disyuntivas, sino que todo lo contrario: combinar armónicamente los dos enfoques para presentar de una forma amplia las características del sistema educativo contemporáneo. Para dicho dialogo son retomados los documentos oficiales del Ministerio de Educación y los aportes de Rivas (2008), Picardo (2008), Méndez (2005) y Grande (2008). Con el análisis cuantitativo y cualitativo se constata que tanto la forma como la esencia del sistema educativo poseen áreas débiles y en algunas pocas situaciones en mejores condiciones que el resto. Es en todo este entramado que analizamos cómo la Educación para la Paz se puede incorporar en el sistema educativo, cuales pueden ser sus oportunidades y obstáculos.

En el segundo apartado son presentados los elementos necesarios para la determinación de una propuesta de Educación para la Paz en El Salvador. Se da inicio a esta propuesta con los elementos de *paz*, *conflicto* y *cultura de paz* que son el marco fundamental de la propuesta; donde se retoman los aportes de Vicent Martínez Guzmán y Muñoz (2004). Lo que se propone es una propuesta de reestructuración de los fundamentos del sistema educativo salvadoreño, que tengan por base la paz, la concepción positiva del conflicto y la construcción con una nueva cultura que nos ayude a ser más humanos cada día y convivir equilibradamente con la naturaleza. En tal sentido, esta propuesta de sistema educativo «no [...] trata de excluir nada, sino de tener una perspectiva integral para que el aprendizaje deje de apelar a una sola parte del ser humano. Al ser verdaderamente integral será también sano, satisfactorio, autorrealizante y no enfermizo y desmotivante, como lo es ahora» (Fernández Herrería y López, 2007: 11).

Recordamos que «la palabra *sistema* deriva del latín medieval y significa un conjunto de elementos materiales o ideas entre los cuales se pueda encontrar alguna relación, método o proceso» (Gadotti, 2003: 217). La educación en El Salvador, debemos decir, que ha tenido una preponderancia académica-racional; en donde se ha olvidado que «el curriculum es una urdimbre afectiva en la que se va tejiendo el tapiz de las relaciones -visible unas veces, invisible otras- de comunicaciones interpersonales» (Santos Guerra, 2006: 25), siendo los fundamentos de la construcción de la Nación, los cuales en este momento están más impregnados de una epistemología de la violencia más que en una construcción de paz.

Lo que se propone es ejercer el derecho a la utopía de una mejor sociedad (España, 2002: 19), derecho que se nos ha negado; para lo cual esta propuesta de sistema educativo intenta ser de *renovación pedagógica* (España, 2002: 11) en el más amplio sentido, permitiendonos resignificar nuestros paradigmas fundacionales educativos, los cuales al igual que en toda América Latina han sido de una pedagogía de exclusión, como se analizó en el Segundo Capítulo. Teniendo una clara directriz de la educación como liberación trascendente e integración superior entre los seres humanos (Fernández Herrería y Carmona, 2009: 51).

En un segundo momento de la propuesta se presentan las *implicaciones de la Educación para la Paz* en El Salvador, que en otras palabras son el sustento filosófico educativo y doctrinario de la propuesta. Los cuales son retomados de las reflexiones del Primer Capítulo.

Con esta determinación filosófica educativa se pasa al establecimiento del *enfoque de Educación para la Paz* que, específicamente, en función de nuestro trabajo se toma en cuenta el contexto de El Salvador. Esos principios filosóficos educativos se abordan desde la Educación para el Conflicto Social y la Educación para la Democracia Participativa.

Reconociendo que el establecimiento de un enfoque puede limitar el accionar educativo en un área específica, se hace necesario el establecimiento de *ejes transversales* que

den cabida a una serie de acciones congruentes con el enfoque en el interior de los programas de estudios que puedan tener impacto a nivel de la comunidad educativa.

La propuesta curricular de objetivos se presenta retomando a los ya existentes de los programas educativos vigentes de Educación Parvularia hasta Educación Media, para demostrar su adaptación al sistema educativo actual desde una perspectiva diferente de la formación para la inserción laboral. La determinación de los contenidos por la extensión de la macro tarea que ello implica, no se retoma. No obstante, los objetivos que se presentan en la propuesta, son una base orientadora para que en un futuro puedan ser retomados y desarrollados por un equipo interdisciplinario, que le de mayor sustento en las áreas teóricas y prácticas de la educación salvadoreña.

Seguido a ello se da paso a los elementos educativos más técnicos de la propuesta: planificación, metodología, evaluación y seguimiento. Para cada uno de los elementos se desarrollaron, de forma general, los componentes implícitos y los niveles educativos que contienen.

En el tercer apartado general de la propuesta se desarrolla un elemento más práctico: una propuesta de formación docente. Esta propuesta de formación docente se elabora en los sentidos de hacer, en primer lugar, una acción concreta que recoja toda la propuesta teórica que se expresa en los dos primeros capítulos; y la segunda situación reconocer que el inicio de cambios en el sistema educativo esta muy determinado por la labor docente en las aulas. Los cambios a mediano plazo pueden ser evidentes en la labor docente si está orientada a formar *docentes para la paz*.

Recuadro N° 4.1. Contenido del Capítulo Cuarto

Introducción al capítulo

4.1 La Educación en El Salvador

4. 1.1 Puntos de partida: *diálogo entre las formas y esencias del sistema educativo*

i. Concepciones fundamentales del sistema educativo

a) Tipo de sociedad y concepto de ser humano

b) Formación en valores

c) Concepción del conocimiento

ii. Prácticas educativas dentro del aula

4.1.2	El sistema educativo y la Educación para la Paz
4.1.3	Educación para la Paz en El Salvador
4.2	Propuesta de Sistema Educativo para la Paz en El Salvador
4.2.1	Conceptos fundamentales
i.	Paz
ii.	Conflicto
iii.	Cultura de Paz
4.2.2	Educación para la Paz y sus implicaciones
4.2.3	Enfoque de la Educación para la Paz
i.	Educación para el conflicto social
a)	Puntos de partida
b)	Educación para el conflicto social en El Salvador
ii.	Educación para la democracia participativa
a)	Puntos de partida
b)	Educación para la Democracia Participativa
4.2.4)	Ejes transversales de la Educación para la Paz en El Salvador
4.2.5)	Planificación de la Educación para la Paz en El Salvador
i.	Nivel Macro curricular
a)	Parvularia
b)	Educación Básica 1° a 6° Grado
c)	Educación Básica 7° a 9° Grado
d)	Educación Media
e)	Educación Superior
ii.	Nivel Meso curricular
iii.	Nivel Micro curricular
iv.	Otros aspectos de la planificación educativa
4.2.6	Metodología de la Educación para la Paz en El Salvador
4.2.7	Evaluación de la Educación para la Paz en El Salvador
4.2.8	Seguimiento de la Educación para la Paz en El Salvador
4.3.	Propuesta de formación docente en Educación para la Paz en El Salvador
4.3.1	Propuesta de formación docentes para la paz
Recapitulación	

4.1 La Educación en El Salvador

Es complejo hablar de todo un sistema educativo y más aún hacer una propuesta para éste. Como se ha visto en el Capítulo anterior, la temática de Educación para la Paz no es ajena al sistema educativo de El Salvador; pero la propia concepción excluyente de la educación no ha permitido que el tema de Educación para la Paz se incorpore a la currícula oficial. No obstante se reconoce la existencia de un legado importante, no se parte de cero, el cual debe de ser retomado para poder sortear los obstáculos que se presentarán.

Por ello en éste apartado, de inicio de Capítulo, la intención es conocer de forma descriptiva el sistema educativo contemporáneo; ya que en el Tercer Capítulo hemos visto la

estructuración de éste por medio de diferentes corrientes de pensamiento educativo, al igual que en toda América Latina, que ha fomentado una exclusión de las amplias mayorías.

4.1.1 Puntos de partida: *diálogo entre las formas y la esencia del sistema educativo*

Hacer un análisis del sistema educativo desde un enfoque cualitativo o cuantitativo puede ser una tarea de gran extensión. Es por ello que en este análisis me enfocaré en aspectos concretos del sistema educativo, los cuales considero como esenciales: las *concepciones fundamentales del sistema educativo* y la *práctica didáctica en las aulas*. En estas dos áreas se puede apreciar los elementos constituyentes del sistema educativo, las cuales son reflejadas por los indicadores de inversión que el Estado realiza en ellas.

i. Concepciones fundamentales del sistema educativo

Para el inicio de este análisis debo de reconocer que el aspecto más relevante de la gestión educativa de los últimos años ha sido la *cobertura*. A nivel general las oportunidades educativas se han hecho más accesibles a un número cada vez más grande de personas, tratando de dar cumplimiento al ideal de *universalización* de la educación básica en El Salvador. La información cuantitativa nos da muestra de ello. La educación básica está siendo accesible a un número alto de población (I y II ciclo de educación básica), para el año 2009 se reportaba una cobertura de 92.9%. Quedan importantes componentes del sistema educativo que distan mucho de ser universalizados a la población como la parvularia, el tercer ciclo de educación básica, la educación media y sobretudo la educación tecnológica y la educación superior; realizando la comparación del año 2006 a 2009 se observan pequeños avances en la cobertura escolar. La universalización de la Educación Básica todavía dista mucho de ser realidad, si se toma en cuenta que el 27% de niños y niñas de 4 a 17 años se encuentran afuera del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2010: 5).

Tabla N° 4.1. Tasas Brutas y Netas de cobertura; y tasa neta de matrícula de los diferentes niveles de Educación en El Salvador, 2006 (Rivas, 2008: 79-92, 256, 266; Ministerio de Educación, 2010: 5)

Nivel Educativo	Tasa bruta de cobertura	Tasa Neta de cobertura		Excluidos	Tasa neta de matrícula	Inversión por Estudiantes (2007)
		2006	2009			
Parvularia	49.9	43.3	50.3	56.7	43.6	\$ 191,8
Educación primaria (I y II ciclo de Educación Básica)	111.1	91.6	92.9	8.4	92.6	\$ 227,5
III ciclo de Educación Básica	77.6	50.2		49.8	49.8	
Educación Media	46.9	31	32.6	69	30.2	\$ 222,0
Educación Superior	19.3	-		79.7	-	-

Esta apertura de espacios educativos ha hecho que la escolaridad promedio a nivel nacional sea de 5.8 grados (Rivas, 2008: 78). Al mismo tiempo se observa una segmentación según lugar de residencia. Prevalece con mayores posibilidades de estudio las personas que viven en el Área Metropolitana de San Salvador (AMSS)²², contando con 7.5 años de estudio, seguida muy de cerca por las zonas urbanas no metropolitanas con 7.0 años de estudio y en última instancia se encuentra el área rural con 3.9 de grados alcanzados por su población. Existe un evidente rezago educativo en la ruralidad del país, que no se ha superado hasta la fecha. Este hecho se contrapone a la meta de una educación equitativa para todos los salvadoreños, ya que a una porción amplia de población no se le proporciona los mismos medios educativos para formarse por el mismo sistema educativo. Existiendo en ese sentido una amplia mayoría de niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo, como lo refleja la tabla N° 4.2:

²² El AMSS comprende los Municipios de San Salvador, Cuscatancingo, Ciudad Delgado, Soyapango, Ilopango, San Martín, Mejicanos, Ayutuxtepeque, Nueva San Salvador, Antiguo Cuscatlán, San Marcos, Apopa.

Tabla N° 4.2. Porcentaje de niños fuera del sistema educativo por grupos de edad y área geográfica, 2006 (Ministerio de Educación, 2009f: 14)

Edad	Nacional	Urbano	Rural
4 a 6 años	41.8	32.9	51.9
7 a 9 años	7.1	4.9	9.7
10 a 15 años	5.4	2.5	28.0
16 a 18 años	44.2	32.3	59.3
19 a 23 años	77.6	70.4	88.2
TOTAL	67.7	66.8	69.2

Una de estas dificultades intrínsecas, la cual no se manifiesta explícitamente, es la exclusión educativa por medio de la desvalorización de la educación pública y los grados académicos de los jóvenes. En ese sentido la culminación del bachillerato no representa una oportunidad de por sí para el ascenso social, ya que los jóvenes se gradúan « [...] —con un nivel relativamente superior de escolaridad en relación a sus padres— [pero] terminan insertándose en ocupaciones menos calificadas y menos remuneradas que su generación previa» (FLACSO y otros, 2010: 85). Llegando a la conclusión que la educación para ser efectiva debe de concluirse todo el ciclo académico con la universidad o educación tecnológica; lo cual plantea que para alcanzar un mejor desarrollo humano se tiene que cerrar las brechas de exclusión educativa del nivel superior y tecnológico.

Del total de población urbana entre 18 y 24 años, 73% [...] carece de la acreditación mínima para continuar con estudios superiores, por lo que, según los criterios definidos, también tendría escasas oportunidades de movilidad social ascendente, considerando que los logros educativos demarcan en gran medida este potencial (FLACSO y otros, 2010: 84).

Como vemos, el concepto de cobertura educativa, se le debe de analizar en conjunto con la exclusión educativa, ya que por incongruente que parezca son las dos caras de una misma realidad. Es posible que la cobertura-exclusión educativa se pueda englobar con las palabras de Pablo Gentili (2009) al hablar sobre la exclusión-incluyente de América Latina. Nos encontramos ante el fenómeno educativo de que la cobertura educativa aunque se plantea como política gubernamental desde hace décadas en El Salvador, hasta la fecha no se ha concretizado.

La cobertura-exclusión que más se ha promovido es la del nivel básico hasta la edad de 15 años con especial énfasis en la zona urbana, con lo cual se prepara a un ser humano para acceder a niveles mínimos de vida, sobre el umbral de la pobreza, alternando en periodos de pobreza, por no contar con los requerimientos necesarios para un ascenso social. Dejando olvidada el área rural, la cual presenta los estados de exclusión de forma estructural: vivir en el área rural es ser excluido. Este modelo de cobertura-exclusión incide en el alto porcentaje de exclusión en el nivel superior, y como sabemos éste nivel es el que da mayores posibilidades de inclusión social, cultural, política y económica a las personas en la sociedad.

La cobertura-exclusión educativa, es una manifestación cuantificable del modelo inequitativo que se ha estructurado en El Salvador desde la época Colonial, en donde el sistema educativo ha tenido una ingerencia en la conformación del Estado Salvadoreño. La exclusión educativa en El Salvador como hemos apreciado en el Capítulo anterior no es un caso excepcional en América Latina, sino que es el común denominador como se aprecia en el Capítulo Segundo. No perdiendo de vista que los procesos de exclusión educativa, han sido parte de los fundamentos del tipo de sociedad que El Salvador ha experimentado por siglos, entre ellos se pueden mencionar a el *tipo de sociedad, concepto de ser humano, valores, metodología y concepto de conocimiento*. Vamos a dar paso al análisis de estas concepciones fundamentales del sistema educativo, que han respondido a ese modelo excluyente.

a) Tipo de sociedad y concepto de ser humano

Como sabemos la educación como parte de la infraestructura estatal responde a la supraestructura ideológica que la sustenta. Muchas veces esta supraestructura no corresponde a un sentir y querer o a las condiciones materiales y espirituales concretas de la mayor parte de la sociedad a la cual está concebida. En este sentido, al hablar de un *tipo de sociedad* que se desea formar por medio de la educación en El Salvador, nos encontramos en la preparación para un «“ser competente” se persigue y se alcanza “independientemente de la condición física, mental, sensorial y social”» (Arroyo y Jiménez, 2008: 373). El *ser competente* responde

a una parte de la idea de la *sociedad del conocimiento* que se desea implantar en El Salvador, olvidando, dicho sea de paso, otras áreas importantes como el desarrollo social como tal. « [...] El énfasis está puesto en la efectividad y preparación para la competitividad» (Arroyo y Jiménez, 2008: 359) aún en detrimento de la propia educación.

El concepto de *ser humano* que emerge ante esta situación es un individuo carente de su condición humana. Es clasificado como un « homo economicus » (Méndez, 2005: 51), ejemplificando el verdadero perfil de ser humano y sociedad que se desea crear: «cultura de consumo, dependencia e individualismo» (Grande, 2008: 229). La concepción del sistema educativo como tal « [...] pretende que cada salvadoreño se convierta en un ser humano “competente”, entendiendo como competencia, “la capacidad de enfrentarse con garantía de éxito a tareas simples y complejas, en un contexto determinado”» (Arroyo y Jiménez, 2008: 373); sin la capacidad crítica ante los sistemas de opresión estructural y la violación de los Derechos Humanos que este modelo excluyente realiza.

Este *ser humano competente* tendría como objetivo principal la inserción en las redes productivas laborales pronta y oportunamente; con ello se daría paso a su realización como persona en la vida. Esta situación entra en contradicción por el hecho de que aunque han aumentado los años cursados en educación, para una parte importante de jóvenes en El Salvador, el acceso a empleos que llenen sus expectativas no existen para la gran mayoría de ellos y ellas (PNUD, 2008).

Tabla N° 4.3. Clasificación de los jóvenes de 15 a 19 años de edad según su situación a lo largo del ciclo escolar, total nacional, 2006 (Rivas, 2008: 258-259)

Sexo	No ingresan al sistema educativo	Subtotal de Desertores	Subtotal estudiantes y egresados	Total
Ambos Sexos	4.2	34.7	61.1	100
Hombres	4.5	32.9	62.6	100
Mujeres	3.8	36.6	59.6	100

Como se ha podido apreciar en la tabla N° 4.3 existe un 38.9 % de jóvenes que no ingresan o desertan del sistema educativo ¿qué tipo de consecuencias trae ésta situación? Por

un lado si el sistema de educación formal es el medio para la adquisición de herramientas necesarias para la incorporación a este sistema de competencia, su no inclusión, les convierte en marginados y hasta cierto punto en excluidos sociales. Los excluidos del sistema educativo serán adsorbidos en una parte por el sistema laboral formal (en algunos casos en condiciones inadecuadas), otros/as se emplearan en el sistema informal con todas las desventajas que ello conlleva, un grupo emigrará a Estados Unidos y una parte no encontrará un espacio para su propio desarrollo en donde los grupos delictivos, que en El Salvador se les denomina *maras*, se convierten en espacios sociales que les ofrecen la integración a estos jóvenes excluidos.

Las maras son grupos sociales urbanos o suburbanos marginales prioritariamente, de adolescentes y adultos jóvenes, hombres mayoritariamente, que controlan un territorio, con cierto nivel de acoso/acuerdo a/con los residentes locales y hostilidad hacia los externos, con una estructura organizacional, participación en actos de comercio legales e ilegales, algún grado de solidaridad interna basada en la identidad grupal, restricciones y reglas propias, y la participación colectiva en diversas formas de violencia armada organizada (Carranza, 2005: 190-201).

b) Formación en valores

Con los altos niveles de violencia armada organizada presente en la sociedad se nos presenta la pregunta de ¿Qué tipo de valores son los que se han estado formando? Estamos ante un hecho complejo. Aunque en el discurso se plantee que la formación en valores debe de ser un eje intrínscico en todo el sistema educativo, el *currículum oculto*, muchas veces no identificado, está formando a « [...] personas egoístas, individualistas, serviles, utilitarias, no solidarios» (Martínez y Hernández, 1998: 88). Este tipo de valores están muy en concordancia con el tipo de sociedad de la competencia inhumana salvaje inserta en el mundo globalizado que el discurso oficial de las élites ha estado implantado en la agenda educativa nacional por dos décadas atrás. Se mostró en los pilares del Plan de Educación 2021 (Ministerio de Educación, 2005: 10-11) explícitamente los siguientes valores: Productivo, Competitivo,

Seguro, Democrático, Equitativo, Justo y Sostenible lo cual conllevaran a un posible Desarrollo Humano con especial énfasis en el Capital Humano Especializado. Nuevamente el discurso expresa situaciones que en la práctica no se llevaron a cabo, o la inversión en programas educativos específicos fue tan bajo que no se llegó a concretizar transformaciones en el contexto salvadoreño.

Este ha sido el marco axiológico que el gobierno anterior y otros más, intentaron perfilar al salvadoreño y a la salvadoreña. Se han dejado invisibilizados conceptos fundamentales para el desarrollo de una mejor Nación como la *solidaridad, honestidad, responsabilidad, afecto, comunidad, integración, multicultural, cuidado, imaginación, creación, innovación, comprensión, crítica, igualdad, tolerancia, paz...* entre algunos que puedo mencionar, que la sociedad salvadoreña demanda en la actualidad. Ante muchas de las propuestas educativas de los gobiernos anteriores, no es lo más importante lo que se menciona, sino lo que se deja de mencionar.

En este sentido, para educar a las personas una de las mejores vías es *no educarlas*, o por lo menos no en el sistema formal de educación, como muy bien lo apuntaba Iván Illich (1973) al respecto de la Educación oficial Latinoamérica. Para el caso no se propone la muerte de la escuela, lo que es necesario es un *renacimiento de la escuela* en todas sus facetas y actuaciones. Se necesita hacer una transformación en los paradigmas que sustentan el sistema educativo actual. Este renacimiento intenta promover una Escuela autónoma, lo cual significa una « [...] escuela curiosa, osada, que busca dialogar con todas las culturas y concepciones del mundo» (Gadotti, 2003: 51), encontrándose con su propio rostro con identidad, para poder ver las similitudes de los demás y respetar sus diferencias.

En otras palabras el reto es: *el rescate de la formación de los valores humanos en el pueblo salvadoreño*. Reto que el actual Gobierno Ejecutivo (2009-2014) intenta emprender por medio de ocho ejes de actuación en el sistema educativo: educación inclusiva, educación inicial, alfabetización, dignificación del magisterio, alimentación escolar, infraestructura

escolar, dotación de uniformes y útiles escolares (Ministerio de Educación, 2010); se parte de una concepción ideológica distinta, debido a que el actual gobierno es parte de las izquierdas latinoamericanas, esperando que la práctica sea distinta a los gobiernos anteriores de ultraderecha... solamente las acciones y el tiempo darán muestra de los resultados a las propuestas expresadas de corte liberal en esencia.

Este renacimiento de la escuela, sus posibles postulados de inclusión y calidad deben de traducirse en inversión sostenida y progresiva en el tiempo. Ya que resulta interesante ver que la inversión educativa de 82 dólares por individuo se encuentra entre uno de los más rezagados del continente americano; representando la inversión en educación un 2.8% del PIB el cual año con año, en las administraciones pasadas, ha disminuido (Rivas, 2008: 24, 98). Hay que hacer una inversión educativa mayor, no podemos seguir sólo invirtiendo un 11,9% (2006) en los rubros de Educación, ciencia, tecnología, cultura y recreación respecto al PIB (PNUD, 2009: 92, 286). Sino existe un cambio en ésta baja inversión pública los objetivos planteados en las políticas educativas no se llegarán a concretarse, ni a mediano ni a largo plazo. Los cambios requieren inversión.

Anudado a lo anterior, para educar en la proclamada *sociedad del conocimiento* se requiere una mayor inversión en cada uno de los integrantes del sistema educativo para superar el retraso educativo del siglo XX: « [...] universalizar la cobertura preescolar, básica y media, incorporar a la poblaciones indígenas al sistema escolar, mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población [...]» (España, 2002: 19); en particular la apertura de la educación superior y tecnológica de calidad para la creación de conocimiento, porque es contradictorio estar anunciando un *modelo competitivo* y que a un 79.7 % de la población apta para estudiar en las universidades o institutos tecnológicos no lo pueda hacer (ver tabla N° 4.1), dando como resultado personas que no poseen un empleo decente, sin protección social, subempleados y/o desempleados... las coincidencias o casualidades son poco probables en

este plano de existencia, por ello estas condiciones educativas son *causalidades* que repercuten en los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que determinan un tipo de modelo de sociedad y de ser humano.

Siguiendo el entramado de causalidades al interior del sistema educativo de El Salvador, en contraposición al discurso oficial que se expresó en las administraciones pasadas, la incorporación a este mundo globalizado, la forma principal de como El Salvador se ha insertado y participa en todo este proceso ha sido por medio de las migraciones internacionales (PNUD, 2005: 6). Lo que da muestra los y las 3.278.000 de salvadoreños/as que se encuentran fuera de las fronteras nacionales en el periodo 2005 -2006 según el Ministerio de Relaciones Exteriores de El Salvador aportando a la economía el 70% de divisas en el año 2004 (PNUD, 2005), representando numéricamente en \$ 3,315.70 millones de dólares datos para el año 2006. Un dato que no se debe dejar escapar es que la mayoría de los inmigrantes poseen una educación básica completa, media y en algunos casos hasta superior. Esto representa para el país la pérdida de la inversión estatal en *capital cognitivo* que es aprovechada por otro país en empleos precarios que no equivalen a los niveles académicos que poseen; pero que resultan en algunos casos hasta 10 veces más rentables económicamente, según el nivel educativo, que los empleos que podrían desempeñar en el país.

Entrando en otro tema importante como lo es la perspectiva de género nos encontramos que « [...] no está incluido como temas principales en las propuestas curriculares. Lo cual sería indispensable en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje» (Arroyo y Jiménez, 2008: 359). Un ejemplo muy concreto de ello son los porcentajes de analfabetismo, en los cuales las mujeres representan una proporción mayor de las 469,641 personas analfabetas en El Salvador (Ministerio de Educación, 2007). También se puede apreciar que las mujeres del área rural padecen más este fenómeno educativo: primero por ser mujeres y luego por residir en el área rural, zona geográfica históricamente relegada por el sistema educativo.

Tabla N° 4.4. Analfabetismo en El Salvador, 2006 (Ministerio de Educación, 2007)

Segmentación	Jóvenes (15-24 años)	Adultos (25-59 años)
Mujeres	4.5%	18.3%
Hombres	5.6%	11.8%
Urbano	2.8%	8.9%
Rural	8.4%	28.4%
Nacional	5.0%	15.5%

La construcción ideológica hegemónica patriarcal-heterosexista de hombre blanco y de un catolicismo-cristianismo ultra conservador; fundamentan la perspectiva de género en el sistema educativo, el cual se traduce en la práctica el tipo de rol que la mujer debe tener: sin identidad propia, destinada a tareas reproductivas sociales y en función de los intereses y necesidades de los hombres. Aunque en los últimos años ha cambiado a fuerza de su inclusión en el sistema económico; pero el reconocimiento y la valoración son temas pendientes en la agenda educativa, social, económica, cultural y política de El Salvador. Por medio del trabajo de Ong`s y la reciente creación de la Secretaría de Inclusión Social (2010) se intenta crear mecanismos de transformación de las estructuras actuales de género.

En este mismo orden, las sexualidades alternativas como la gay, lésbica, bisexual o población trans (travestis, transgénero, transexual) son temas tabú ocultados bajo un catolicismo ultra conservador, aunque son opciones de vida practicados en la realidad. Estas opciones de vida son atacadas desde una *doble moral* que permite las contradicciones: de una práctica sexual oculta en los ámbitos privados y otra diferente en los ámbitos públicos. En el sector político, empresarial y clases sociales altas este tipo de práctica es común, para aparentar y hacer solvente la idea de una *moral salvadoreña* acorde a lineamientos religiosos prioritariamente; ocultan sus prácticas sexuales privadas. De esa manera se mantiene y justifica la discriminación, homofobia y hostilidades directas y estructurales a ésta parte de la población salvadoreña.

c) Concepción del conocimiento

Dejando por un momento el tema de valores, aunque no está agotado, damos paso a un tema importante como lo es la concepción de conocimiento en el sistema educativo. La política educativa se orienta a exponer « [...] al educando ante una visión novedosa del conocimiento, en la cual lo básico es la aplicación [uso] que el alumno le dé a lo aprendido, el aprendizaje en contexto es la clave para el currículo salvadoreño» (Arroyo y Jiménez, 2008: 375). La aplicación del conocimiento por si misma no es mala, sino que todo lo contrario es parte de lo que la educación busca realizar. Aunque sino se posee un marco axiológico adecuado que sustente sus acciones, pueden dirigirse sin ningún rumbo provechoso para la sociedad salvadoreña.

Tabla N° 4.5. Tasa de deserción en el primer ciclo de educación básica en el año 2006
(Rivas, 2008: 84)

Grado	Urbano	Rural	Nacional
Primero	7.2%	11.4%	9.6%
Segundo	4.0%	6.6%	5.4%
Tercero	3.1%	6.9%	5.3%

La construcción de conocimiento inicia desde los primeros años de vida. Este proceso es interrumpido a un 9.6% de niños y niñas que ingresan en el sistema educativo. La estructura educativa no está capacitada de forma general para retener a todos los que ingresan, debido a que el propio sistema educativo no posee la capacidad de contrarrestar la influencia externa a él. El sistema socio-económico impone sus reglas intangibles, lo que conlleva a muchos niños y niñas a que se les dificulte continuar sus estudios. Este porcentaje de estudiantes representa un drástico corte entre la educación básica y la educación media, llegando a un nivel alto de exclusión en la educación superior (ver tabla N° 4.1).

ii. Prácticas educativas dentro del aula

Ahora nos adentraremos en la *práctica educativa dentro del aula*. Describir la práctica didáctica dentro de las aulas del sistema educativo salvadoreño, se inicia por conocer cual es

la concepción metodológica que concretiza todos los aspectos fundamentales anteriormente descritos.

La metodología educativa se ha definido en las administraciones pasadas como «constructivista, humanista y socialmente comprometida» (Arroyo y Jiménez, 2008: 375), aunque a nivel de la Ley General de Educación no se especifique el tipo de enfoque metodológico que se puede utilizar diariamente en las aulas. En la actualidad el Plan Social Educativo define la metodología educativa como un proceso más atento a las necesidades e intereses del estudiantado, en el contexto concreto que este se encuentre, para lo cual la investigación es el modelo que se impulsará (Ministerio de Educación, 2009e: 10).

El enfoque pedagógico constructivista se orienta a la construcción de los aprendizajes de forma autónoma por parte de los estudiantes con una guía del docente. Esta situación se conecta con la visión del aprendizaje que se requiere para la construcción de la sociedad del conocimiento por medio de la formación del *capital cognitivo* dentro de las aulas de clase. Este objetivo se ha concretado muy poco. El discurso nuevamente dista mucho de la realidad educativa de sus planteamientos que promulga. Adentremos un poco en el sistema educativo y conozcamos estas contradicciones.

En la *Caracterización de los Ciclos I y II de Educación Básica en El Salvador, un Enfoque Cualitativo* (Ministerio de Educación, 2004g), entre sus principales conclusiones nos proporciona la siguiente información referente a centros de alto y bajo desempeño educativo en El Salvador y las metodologías que aplican, indicando que el « [...] desarrollo didáctico se puede tipificar desde clases *tradicionales* hasta *participativas con tendencia constructivistas* pasando por un intermedio de *tradicionales con importantes espacios de participación*» (MINED, 2004g: 96). El propio sistema educativo, desde sus aulas, en cuanto a metodología mantienen una fuerte práctica tradicionalista de la enseñanza con el profesor(a) en el centro de la actividad educativa (Grande, 2008: 104); en lo que se puede denominar como un «enfoque restringido» (Grande, 2008: 226), no se han actualizado conforme a los lineamientos que

establecen desde las políticas educativas centrales. Incluso a la fecha en instituciones educativas el uso del dictado como parte de la metodología global de la época de la industrialización es la que gobierna, en contraposición de cualquier metodología innovadora o constructivista, como se ha podido observar en el Centro Escolar Prof. Lisandro Arévalo de Educación Básica en el área urbana de Mercedes Umaña, Usulután; ejemplo que se puede llegar a generalizar a otros centros escolares con características similares.

La utilización de metodologías tradicionales en donde el estudiante es un *objeto* en el que se depositan datos o en el mejor de los casos información obedece, de esta manera, al orden económico capitalista neoliberal en el cual convivimos y se trata de salir. Se crea un currículum oculto de formación tradicional y bancaria; aunque en el discurso se plantea una visión novedosa y dinámica. Así que este modelo lo podemos caracterizar de la siguiente forma (Grande, 2008: 227):

- La estructura rígida al interior de las escuelas y el aula no estimula el desarrollo de destrezas, habilidades y estrategias necesarias para el alumnado.
- El enfoque de la práctica pedagógica que se orienta al personal docente privilegia la eficiencia, la competencia y falta de cooperación en el aprendizaje.
- La escuela privilegia la enseñanza frontal y la transmisión y memorización continúa predominando una estructura rígida al interior de las aulas que no estimulan contenidos. La enseñanza es, por general, tradicional, pasiva y academicista.

Con este tipo de educación tradicional, con ciertos tintes coloniales, se dan mayores posibilidades a las clases dominantes a perpetuar su modelo ideológico construido desde hace décadas, incluso se podría decir desde hace siglos. Una metodología activa como el constructivismo puede proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para establecer sus propios criterios si es aplicada con el rigor del caso, nuestra de ello pueden ser las protestas de estudiantes de Chile en 2006 y 2011. Como se ha mostrado este tipo de metodología aun sólo es discurso y muy poca práctica en las aulas salvadoreñas del sistema público.

Tabla N° 4.6. Tasa de repetición escolar en el I y II ciclo de Educación Básica en el año 2006 (Rivas, 2008: 83)

Grado	Porcentaje
Primero	13.4%
Segundo	6.6%
Tercero	5.2%
Cuarto	5.4%
Quinto	4.5%
Sexto	4.3%

Ahora entrando en el tema de calidad, podemos establecer un vínculo directo entre la inversión educativa y la calidad educativa: una baja inversión educativa da como resultado una baja calidad educativa. La calidad educativa siempre está vinculada a los resultados obtenidos por los estudiantes y los factores asociados a estos resultados (OEI, 2008: 38). Muestra de ello son los altos porcentajes de repetición escolar en el primer grado que asciende a un 13.4%, lo cual disminuye con el pasar de los años escolares, pero cabe la duda si existe un aprendizaje efectivo en los aprendizajes en niños y niñas.

Un intento de respuesta la podemos encontrar en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en el 2006, que valoraba los conocimientos del currículo relativos a matemáticas, lenguaje y ciencias alcanzados por los alumnos de 3° y 6° grado de educación primaria. El Salvador obtuvo la posición 7° de 16 países latinoamericanos participantes (OEI, 2008: 40). Si se valora generalmente esta posición es baja, comparando los resultados de los países de Sur América; pero es la posición más elevada de la región de Centroamérica incluyendo a República Dominicana. Este resultado puede ser interpretado en forma de trampa: El Salvador es líder educativo en la región centroamericana. Al ver este resultado desde una visión global, El Salvador tiene mucho camino que recorrer para equipararse a los resultados educativos de la Argentina o Chile.

Los retos educativos de El Salvador, por paradójico que parezca, aun está solventando las demandas educativas del siglo pasado, y al mismo tiempo se presenta el reto de la construcción del modelo educativo que de respuestas a las demandas del siglo XXI, el cual

implica: equidad social e integración cultural por un lado, y por otro reconocer que la incidencia de la educación en los procesos económicos son más importantes cada día; aunque dicho sea de paso se vuelve importante marcar como horizonte al ser humano en todas sus dimensiones como fin en si mismo de la educación.

El ser humano como fin en si mismo nos presenta el reto de incluir a la mayor parte de personas al sistema educativo, como condición inicial. Esta condición hace que la educación adquiera un tinte de masificación, proceso para el cual no se cuentan con todos los elementos necesarios. La masificación educativa, la cual es una deuda del siglo pasado, puede crear condiciones adversas para la calidad de la educación, sino se planifica adecuadamente. En este sentido,

[...] la creciente “masificación” de estudiantes de nuestro sistema educativo y el incremento de cantidad de alumnos que ha de atender cada maestro o maestra, dificulta cada vez más la calidad de la atención que se ha de prestar al estudiantado, provocando consecuentemente baja promoción escolar, deserción y mala calidad de la educación (Grande, 2008: 226).

Por ello se debe de pensar en la incorporación al sistema educativo de los profesores desempleados, transformar la concepción metodológica por medio de la contextualización de los contenidos curriculares para responder a los ámbitos culturales, sociales, políticos, económicos y ecológicos comunitarios y locales.

Dando paso al análisis del rol docente nos encontramos que es prioritario en la práctica, pero « [...] por recomendaciones de la banca multilateral, la tendencia [...] ha sido “ahorrar” en calidad docente, invertir en tecnología (libros de texto, computadoras, etc.) e incorporar profesores con contratos temporales» (Rivas, 2008: 104). En pocas palabras la calidad docente ha disminuido a todos los niveles. Lo cual es reflejo del modelo educativo que se ha estado implantando por dos décadas en El Salvador: la pedagogía de la exclusión por medio del neoliberalismo educativo, el cual promueve la reducción del papel protagónico del docente en la conducción del proceso educativo.

La formación inicial del profesorado no posee el desarrollo de una mística de labor docente como la formaban en las extintas Escuelas Normales de Docentes, anudado a lo anterior, la formación continua es casi nula, a excepción de *pausas pedagógicas* que en el mayor de los casos se dedica mucho tiempo a la explicación de formatos administrativos y como han de ser utilizados. Llegando a solamente exigir profesionalismo, ya que exigir vocación y mística de trabajo es difícil de hacerlo en este momento al sector docente.

El resultado último ha sido el bajo nivel de reconocimiento social de la labor docente actual, demostrada por la incorporación de estudiantes que desean solo una formación universitaria rápida, de tres años, para luego incorporarse en el mercado laboral, en donde la mayoría de veces se obtiene el primer empleo en colegios privados con bajos salarios, pocas prestaciones sociales, alta carga de trabajo, entre otras situaciones que se presentan. Por ello «la realidad ya no tolera más dobles discursos en torno al tema docente y a la calidad de la educación: el docente, importante en el discurso pero desatendido en la práctica» (Rivas, 2008: 104).

Aunque planteo que la calidad docente ha disminuido, debo de reconocer que su labor se ha ampliado a áreas que no correspondería a su formación y sus funciones establecidas en la Ley de la Carrera Docente. En muchos casos se han llegado a convertir en trabajadores sociales, directivos comunitarios, gestores económicos, psicólogos, promotores de salud para poder realizar su labor educativa; aunque no se les reconozca por dichas funciones.

La administración pública central ha pasado sus responsabilidades a los profesores en las escuelas. Son ellos y ellas las encargadas de velar porque la educación de niños y niñas siga adelante sin casi recursos para su realización. Es por ello que se ve a docentes organizando actividades de recaudación de fondos económicos para el mantenimiento de la escuela, compra de insumos didácticos, utensilios de limpieza general, pago del servicio de vigilancia, etc. Dedicando una parte muy importante de su tiempo a estas tareas y por defecto descuidando su labor principal de educar a niños y niñas, no porque ellas y ellos lo deseen así,

sino que la propia realidad en la cual están inmersos les demanda que se involucren en este tipo de actividades.

4.1.2 El sistema educativo y la Educación para la Paz

Con el análisis anterior se ha podido constatar que tanto la forma como la esencia del sistema educativo poseen áreas débiles y en algunas situaciones en mejores condiciones. En todo este entramado surge la cuestión de cómo la Educación para la Paz se puede incorporar en el sistema educativo, cuales pueden ser sus oportunidades y obstáculos. Analicemos esta temática entonces.

Partimos primeramente de re-conocer a que es lo que llamamos sistema educativo en El Salvador. Esta respuesta la proporciona la Ley General de Educación al establecer que,

El currículo nacional es establecido por el Ministerio de Educación, se basa en los fines y objetivos de la educación nacional, desarrolla las políticas educativas y culturales del Estado y se expresa en: planes y programas de estudio, metodologías didácticas y recursos de enseñanza-aprendizaje, instrumentos de evaluación y orientación, el accionar general de los educadores y otros agentes educativos y la administración educativa (Art. 47, Ley General de Educación).

Así tenemos que los fines de la Educación Nacional se manifiestan de la siguiente forma:

La educación Nacional deberá alcanzar los fines que al respecto señala la Constitución de la República:

- a) Lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social;
- b) Contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana;
- c) Inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes;
- d) Combatir todo espíritu de intolerancia y de odio;
- e) Conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña,
- f) Propiciar la unidad centroamericana (Art. 2, Ley General de Educación).

En específico, entre los Objetivos Generales de la Educación Nacional, se destaca el literal *h* que se refiere directamente a la construcción de paz: «Cultivar relaciones que desarrollen sentimientos de solidaridad, justicia, ayuda mutua, libertad y paz, en el contexto

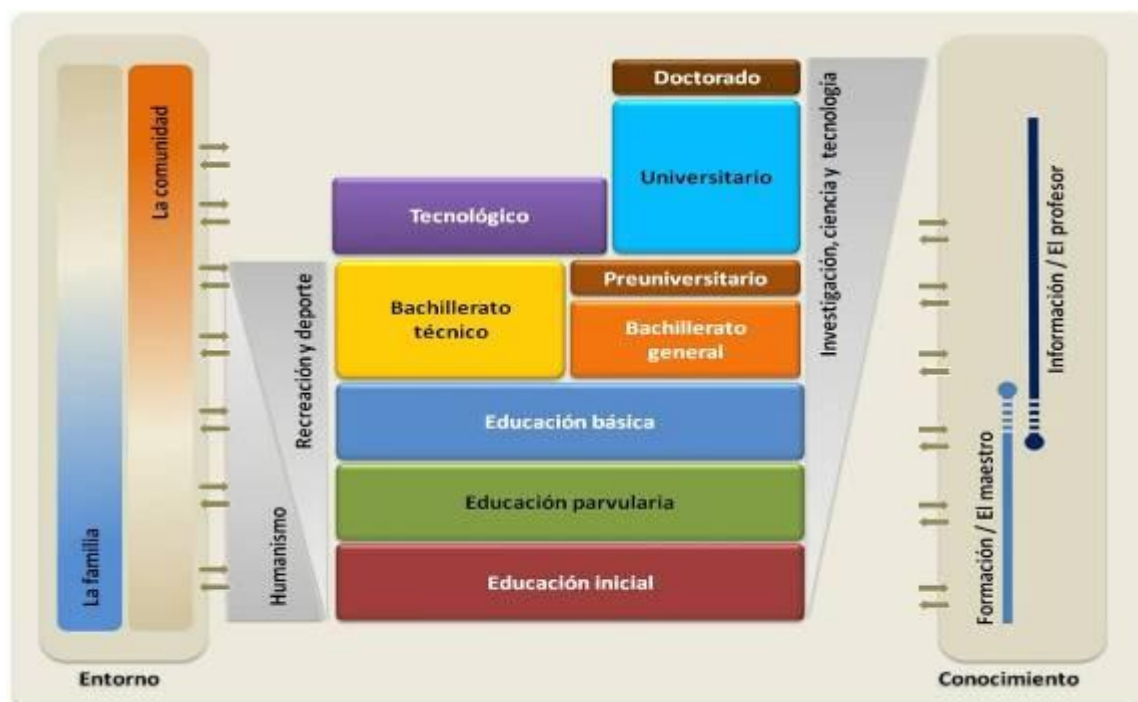
democrático que reconoce la persona humana como el origen y el fin de la actividad del Estado» (Art. 3, Ley General de Educación).

Anudado a lo anterior, «El Salvador reconoce a la persona humana como el origen y el fin de la actividad del Estado, que está organizado para la consecución de la justicia, de la seguridad jurídica y del bien común» (Art. 1, Constitución Política de la República de El Salvador), por ello la formación en cultura de paz está en consonancia con los postulados constitucionales.

Bajo estos parámetros se ha intentado constituir un sistema educativo nacional, que responda a las necesidades e intereses de la gente en donde se retome a la persona humana como un fin en si misma. Como lo hemos visto en el Tercer Capítulo, este proceso aun esta en construcción. El *fin en si mismo* que constituimos cada ser humano, nos atrevemos a decir que debe de constituirse sobre los principios de la Paz. La Paz como máxima expresión de desarrollo y seguridad humana, un medioambiente respetado y sostenible, una cultura que haga florecer las máximas capacidades humanas en las artes, las ciencias, la técnica y las humanidades. Aspiraciones que nos mueven a continuar nuestro trabajo como educadores y educadoras para la paz.

La estructura del sistema educativo se divide en diversos niveles y modalidades. Existen cinco niveles de educación reconocidos: Parvularia, Educación Básica, Educación Media, Educación Tecnológica y Educación Superior. En la gestión presidencial 2009-2014, la estructura del sistema educativo incluye tanto factores internos como externos lo cual hace que sea un intento de integralidad del sistema. Se grafica de la siguiente forma en la imagen N° 4.1.

Imagen N° 4.1. Modelo de Sistema Educativo en El Salvador
(Ministerio de Educación, 2009e: 38)



Existen dos modalidades prioritarias: la Educación Formal y la Educación No Formal. La primera posee un orden lógico de actuación que conlleva a la obtención de acreditaciones que den paso a la incorporación de otro nivel superior. La segunda no conlleva necesariamente la obtención de acreditaciones para seguir un proceso continuo de aprendizaje, se trata más bien de oportunidades educativas que intentan suplir demandas puntuales de formación, las cuales muchas veces son de un carácter más flexibles que la educación formal. En este abanico de posibilidades se puede insertar la Educación para la Paz.

Bajo esa perspectiva y tomando en cuenta la incidencia educativa, se ha optado por construir la propuesta de Educación para la Paz desde el ámbito formal del sistema educativo. Esta opción se hace desde una visión de inclusión, reconociendo que el sistema educativo ha tenido sus fallas a lo largo del tiempo; pero dichas fallas no impide que se pueda hacer una nueva propuesta de concepción filosófica educativa para este sistema. Concepción que se aleje de los postulados ocultos del curriculum de excluir, sino que sean unos postulados de incluir y

hacer valer al ser humano en todas sus dimensiones y derechos inherentes. Establecer que tipo de Educación para la Paz deseamos, es un punto de continuación en nuestro diálogo.

¿Cuál debe de ser la concepción de Educación para la Paz en El Salvador? En primer lugar retomamos la idea de una Educación para la Paz integral, que vea la construcción de paz desde uno mismo, entre los demás y con la naturaleza. Todo ello articulado por la armonía que conjuga sin exceso y sin carencia los diversos niveles de energía que se necesitan para la construcción de un ser humano, una sociedad y una cultura donde la concepción pacífica es el punto medular de sus normas, leyes, costumbres y prácticas cotidianas.

Como segundo punto, hay que mencionar que esta Educación para la Paz debe de tener un alto sentido latinoamericano, lo cual se traduce en la práctica educativa como: construir la educación desde lo popular en conjunto con la población de los diversos niveles y conjugando sus diversos intereses y necesidades. Poniendo de manifiesto que ésta educación se separa de la tradición liberal que en la práctica, o el enfoque neoliberal que incluso desde el discurso y más en la práctica es excluyente. Es así, desde América Latina varios autores consideran que los elementos que deben ser involucrados en esa terminología educativa serían, como demuestra Weil:

Una perspectiva que tome en cuenta al hombre como a la sociedad y a la naturaleza, es decir, a la ecología interior o personal, la ecología social y la ecología planetaria. Estos tres aspectos a considerar están estrechamente ligados y en interacción constante. Según esta perspectiva *la paz es al mismo tiempo un estado del espíritu resultante de la armonía personal, un estado de armonía social resultante de una participación en la solución pacífica de conflictos y una armonía con la naturaleza*²³ (Garro, 1992: 13).

Al mismo tiempo Jaime de J. Díaz C. Pbro., nos indica que «la Educación para la Paz y los derechos humanos en Latinoamérica se ha denominado más bien, educación liberadora, concientización, educación popular, educación para la justicia social [...]» (Garro, 1992: 14).

A lo que Franz Hamburger dice,

²³ Énfasis en cursivas del original.

La educación aquí será liberación de la manipulación, para que se produzca un cambio de conciencia (concientización) y de las estructuras sociales. La finalidad es crear una conciencia política acorde con las necesidades actuales, por la cual el hombre se haga capaz de juzgar y actuar hoy en la sociedad. Para ello se requiere desarrollar la capacidad crítica de análisis social o de clarificación. Su tema central serán las condiciones actuales de la no-paz y del actual sistema de dominación; los sistemas sociales; el sistema internacional; las estructuras instintivas del hombre (Garro, 1992: 15).

Concluyendo con la idea que « [...] la Educación para la Paz es, dentro de esta perspectiva, esencialmente una educación para la responsabilidad humana» (Universidad para la Paz, 1992: 3).

Como tercer elemento, la Educación para la Paz que se propone debe de ser un modelo pedagógico que se integre a lo ya establecido intentando mejorar las deficiencias actuales, incorporando como sus ejes principales de trabajo los siguientes: Paz positiva, Conflicto, Cultura de Paz, Violencia, No-violencia, Derechos Humanos y respeto al Medio Ambiente, como posibles fundamentos principales.

Se debe de fundamentar en un enfoque crítico que se oriente al estudio de las causas de la no-paz, para proporcionar medios de transformación a dicha situación, con un alto grado de justicia social. Debe de apuntar a una educación liberadora, integradora y contextualizada que sea capaz para que cada persona se forme bajo el objetivo de reconocer en el otro y en la otra la humanidad que poseen ambos sin distinción de clases sociales, género, generación orientación sexual, contexto o color de piel.

Un cuarto elemento esta referido a la transformación de los conflictos por medios pacíficos y creativos, teniendo muy claro su ideal de construcción de futuros comunes alternativos a la violencia, que sean el medio de un respeto y fomento de la vida humana y de igual forma de la naturaleza. Enmarcado todo ello en una formación de una responsabilidad humana que nos comprometa a todos y todas por la construcción, mantenimiento y expansión de una paz justa, verdadera, equitativa y sustentable.

En ese orden de cosas la Educación para la Paz al interior del sistema educativo se presentará con un gran obstáculo a superar: *la inequidad*. Si bien es cierto que el sistema educativo proporciona posibilidades de educación. Ese tipo de posibilidades son diferenciadas, según el lugar de procedencia, las condiciones económicas que se poseen e incluso a que género se pertenece. Como ejemplo ilustrador se presenta la siguiente Tabla N° 4.7. donde las variables de condiciones económicas y categorías etarias influyen en la asistencia escolar.

Tabla N° 4.7. Asistencia escolar en áreas urbanas, ambos sexos, según quintil de ingreso *per cápita* del hogar y grupo de edad, 1995-2004 (En porcentaje de población de la misma edad) (Rivas, 2008: 257)

Año	7 a 12 años			13 a 19 años			20 a 24 años		
	Total	20% más pobre	20% más rico	Total	20% más pobre	20% más rico	Total	20% más pobre	20% más rico
1995	92.2	85.8	99.6	70.5	64.2	87.0	27.2	13.1	49.6
2001	92.6	85.9	100.0	73.4	66.0	87.0	25.5	11.3	49.5
2004	94.7	91.6	99.0	75.1	67.5	90.2	24.3	14.5	43.6

« [...] Hablar de Educación para la Paz, de la resolución de conflictos en la Educación para la Paz, entra en contradicción con el contexto, con la realidad que vive la mayoría de la población, que enfrenta la extrema pobreza ya sea absoluta como relativa » (Martínez y Hernández, 1998: 18). No debemos de intentar ocultar esta realidad y volver a cometer el mismo error de establecer un paradigma educativo que responda a un sector determinado de estudiantes, que a lo largo de la historia han sido los mismos, los de mayores recursos económicos. Si por el contrario tratamos de hacer que el paradigma responda solo a los sectores sin menos recursos económicos estaremos afectando a otros sectores. Esta propuesta debe de ser inclusiva, que trate de responder a cada una de las necesidades e intereses sociales y educativos en la multifacéticas áreas y condiciones sociales dinámicas que se presentan en los diversos contextos al interior del país e incluso fuera de sus fronteras en las *comunidades transnacionales* de salvadoreños y salvadoreñas viviendo en el exterior.

4.1.3 Educación para la Paz en El Salvador

La Educación para la Paz en El Salvador debe de ser una política de Estado, capaz de incidir en otras áreas importantes como la económica, lo social, lo judicial, la seguridad, la empresa privada, etc., ya que el accionar de la Educación para la Paz no es de forma unitaria sino que debe de ser integrando a diversos ámbitos de la vida nacional en sus directrices.

De forma individual la Educación para la Paz no podrá incidir en las problemáticas reales. Tiene que ser parte de un todo integrado, ya que la violencia estructural y cultural se transforma por medio de la incidencia de diversos actores, agentes e instituciones. Encontrar este punto de conexión es posiblemente la tarea más difícil que puede tener la Educación para la Paz afuera del sistema educativo como tal.

La Educación para la Paz debe de incorporarse en todos los niveles educativos y modalidades. Este proceso ha de ser coordinado, con una consecución lógica y programática de los contenidos contextualizados y vivenciales que sustenten todos los momentos didácticos desde la práctica de la Educación para la Paz: *la paz se construirá practicándola*.

Se deberá de fortalecer la institucionalidad de los actores locales: municipalidades, ONGs, sociedad civil y las estructuras organizacionales comunitarias. Integrándolos a este esfuerzo nacional por darle un giro a la lógica de la violencia naturalizada en la vida de los salvadoreños y salvadoreñas. Como parte importante en este esfuerzo educativo se debe de conjugar adecuadamente el trinomio: Corte Suprema de Justicia, Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y Ministerio de Educación para organizar políticas públicas en conjunto que sostengan mutuamente sus acciones y no se obstaculicen entre ellas mismas.

Además este tipo de educación,

[...] está llamada a hacer visible la otra cara de la globalización: la lucha de las culturas vivas por sus propios espacios culturales, una lucha que se expresa en resistencia y en búsqueda de alternativas, en el discernimiento de la propia cultura para optar por aquéllas que sean liberadoras y para desobedecer a aquéllas que sean opresoras (Méndez, 2005: 48).

Es así que formar identidades propias es un requisito indispensable para poder sobrellevar de la mejor forma los embates de la globalización. Aunque se debe de reconocer que nos lleva a un camino en el que nos encontramos en desventaja, pero al cual le podemos dar alcance y superarlo. «La única vía para escapar de semejante callejón sin salida es arrancar de la materia y no de la idea; esto es, partir de la realidad por negativa que sea y establecer las condiciones para su transformación» (Merani, 1983: 21). «La escuela necesita preparar al ciudadano para participar en la sociedad planetaria. Como punto de partida, la escuela tiene que ser local, pero tiene que ser internacional e intercultural como punto de llegada» (Gadotti, 2003: 141).

La Educación para la Paz en El Salvador ha de incorporar las diferentes identidades que existen en El Salvador. Se ha intentado hacer creer que solo hay una identidad en El Salvador: *hombre mestizo católico*. Este imaginario social dista de la realidad que aun se convive diariamente en las ciudades, en las calles o en el campo rural en el país. Estas identidades se deben de buscar desde *piel adentro*, y no desde sólo una apariencia física o sólo la utilización de una lengua autóctona. Es reconocernos desde adentro nuestra diversidad para dar significado a nuestras manifestaciones externas. Esta Educación para la Paz debe de promover las diferentes identidades existentes, en especial las identidades que han tenido y poseen procesos de exclusión: la indígena, la negritud, la pobre, la rural, la femenina, la gay, la joven, la niñez, la ancianidad, entre otras.

La identidad indígena es una de las identidades que ha padecido procesos de exclusión históricos. Ésta ha sufrido mayores embates y persecución a lo largo de más de 500 años, ya que hace referencia a una « [...] filosofía, cultura y conocimiento científicos propios retenido en la memoria histórica colectiva» (Trigueros y Zavaleta, 2004: 93), la cual se ha intentado borrar de diferentes formas: aculturación, exterminio físico e invisibilización; pero esta identidad aun sobrevive.

La Educación para la Paz debe de promover el autoreconocimiento de nuestro origen indígena, al mismo tiempo se ha de reconocer la existencia de los idiomas originarios: náhuatl, lenca y potón-cacaopera para su conservación y difusión.

La identidad indígena puede aportar desde su cosmovisión de integración de la naturaleza, como parte de una educación ambiental, que nos permite partir de los propios conocimientos existentes que tienen un arraigo centenario en la memoria colectiva, elementos de conciencia para la preservación de los pocos recursos naturales con los que disponemos aún. La identidad indígena puede promover valores acordes a la construcción de una Cultura de Paz en El Salvador.

Educación para la Paz es Desarrollo Humano. Educar para la paz implica un « proceso de ampliación de las opciones de las personas y fortalecimiento de sus capacidades, para llevar al máximo posible lo que cada sujeto puede ser y hacer» (PNUD, 2008: ix), ya que la Educación para la Paz se centra directamente en la persona como eje, luego alrededor de ella giran los contenidos, metodologías, fines, objetivos, enfoques, entre otros elementos del proceso educativo.

4.2 Propuesta de Sistema Educativo para la Paz en El Salvador

Luego de haber hecho diferentes recorridos por la Educación para la Paz, la Educación en América Latina y la Educación en El Salvador, es momento de plantear la síntesis por medio de una propuesta de sistema educativo para la Paz. Este sistema parte de las problemáticas más acusantes encontradas en los diferentes análisis realizados, de ahí se plantea por medio de cuatro descriptores fundamentales como estas problemáticas se viven en la Nación-Estado, La Sociedad, La Familia y El Ser Humano; en este mismo sentido se presentan las propuestas orientadoras al cambio que sirven de brújula en el camino que se pretende recorrer en la construcción de la propuesta educativa. A la base de este cuadro, pero

no menos importante, se encuentra el perfil del estudiante que se pretende lograr con la ejecución de este sistema educativo para la paz.

Cuadro N° 4.1. Caracterización de problemáticas y propuesta orientadora de cambio
(Elaboración propia)

Problemas principales		
<ul style="list-style-type: none"> - Existe un enfoque de la Educación para la paz desde su acepción negativa. - Un sistema educativo en consolidación. - Una filosofía educativa excluyente. - Un sistema educativo que perpetúa la inequidad social. - Ampliación de cobertura educativa en los niveles I y II de Educación Básica. - Importantes brechas educativas entre zonas geográficas (rural, marginal y urbana) y entre géneros. - Baja inversión educativa. - Cultura de la violencia, fenómeno socialmente construido y con un imaginario social que tiende a su naturalización y reproducción. 		
Descriptor	Caracterización de la problemáticas	Propuesta orientadora de cambio
<i>Estado-Nación</i>	Un Estado-Nación en proceso de consolidación. Existe una filosofía de la exclusión desde el propio Estado. El Estado no ha sido útil para el beneficio y/o protección de las amplias mayorías; y sí el medio para que las élites satisfagan sus intereses. La intervención política, económica y financiera de los Estados Unidos ha creado un modelo de dependencia bilateral.	Consolidar al Estado-Nación bajo un criterio de plurinacionalidad, revirtiendo la concepción de Estado de la exclusión a un Estado inclusivo e incluyente de toda la población, con especial énfasis en los sectores más vulnerables de la sociedad. Crear mecanismo de cooperación multilateral y no de dependencia con Estado Unidos.
<i>Sociedad</i>	El modelo de sociedad actual induce al tener y luego al Ser. Se puede caracterizar como una sociedad del consumismo irracional. Existen grandes brechas diferenciadoras entre la población: políticas, de género, generación, geográficas, religiosas, económicas, culturales, educativas, laborales, que llegan a ser antagónicas. La pobreza <i>in situ</i> no debe ser el tema principal de desarrollo, sino que debe de ser la exclusión social. Las condiciones actuales de violencia estructural (pobreza, política, simbólica) se manifiestan por medio de la violencia directa (muertes y asesinatos), creando una concepción de inseguridad física perpetúa.	Institucionalizar una nueva forma de convivencia en la sociedad. Esto significa que los valores, conceptos, actitudes, destrezas y habilidades de una Cultura de Paz deben convertirse en las leyes, normas, hábitos, costumbres y prácticas de sentido común de todas las instituciones de la sociedad y en la sociedad. Esto incluyen el respeto de los Derechos Humanos, la justicia, la capacidad y la voluntad de dialogar y negociar, la capacidad de estar abierto ante lo desconocido, lo diferente y el adversario
Descriptor	Caracterización de la problemáticas	Propuesta orientadora de cambio

<i>Familia</i>	Existe un cambio de la familia nuclear, a un modelo de familia monoparental ²⁴ y/o familia transnacional ²⁵ . Lo anterior ha generado lo que muchos llaman <i>la crisis de la familia</i> , que en esencia son los cambios vertiginosos y sus dificultades para cumplir con las funciones socializadoras, afectivas, comunicacionales y económicas hacia niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los <i>mass media</i> están ocupando un lugar de mayor preponderancia en la transmisión y formación de actitudes y valores en las nuevas generaciones.	Adaptarse a los cambios vertiginosos de la familia. Proporcionar herramientas concretas a responsables de familia en el país, ya sean monoparentales, extensas, nucleares o transnacionales para desarrollar de mejor forma sus funciones socializadoras, afectivas y comunicacionales hacia niños, niñas, adolescente y jóvenes. Intervenir en los medios de comunicación para presentar programas alternativos de orientación para la vida. Educar y formar en una cultura crítica hacia los <i>mass media</i> .
<i>Ser Humano</i>	Se preocupa mas por el Tener que por el Ser, convirtiéndose de este modo en consumista irracional. Existe una apatía estructural a promover cambios en el modelo de sociedad actual. Indiferente a las problemáticas de los demás, individualista. Naturalizado a las condiciones de violencia directa. Temeroso de emprender cambios personales y sociales. Ausencia de liderazgo personal.	Un ser humano más humanizado y libre que el actual para encarnar los ideales de los Derechos Humanos. Que sea capaz de transformar por medios pacíficos la violencia estructural, cultural y directa por medio de la acción política y compromiso social. Estableciendo una búsqueda constante de la armonía consigo mismo, con los demás y la naturaleza en los ámbitos privados, comunitarios, locales, nacionales e internacionales. Rechaza por todos los medios la utilización de la violencia para resolver los conflictos.
PERFIL DE ESTUDIANTE		
<ul style="list-style-type: none"> - Lograr un ser humano armónico, no fracturado consciente de sí. - Un ser humano sensible a las cosas y a los seres que le rodean, respetuoso de la vida y que sepa apreciar, disfrutar y amar lo que posee. - Un ser humano al que le guste vivir porque ha sabido aceptar el enigma de la muerte y descubrir el inmenso valor de la vida, que aprenda a alcanzar la felicidad y sobre llevar el dolor. - Un ser humano capaz de encontrar <i>su propio rostro</i>, descubriendo el sentido de su existencia, de la coexistencia con los otros y de transitar con ellos el camino de la paz. - Un ser humano altamente participativo, con responsabilidad social que garantiza el cumplimiento de los derechos y deberes humanos; involucrado en el esfuerzo de construcción de un nuevo orden mundial pacífico en colaboración de la pluralidad cultural y religiosa. 		

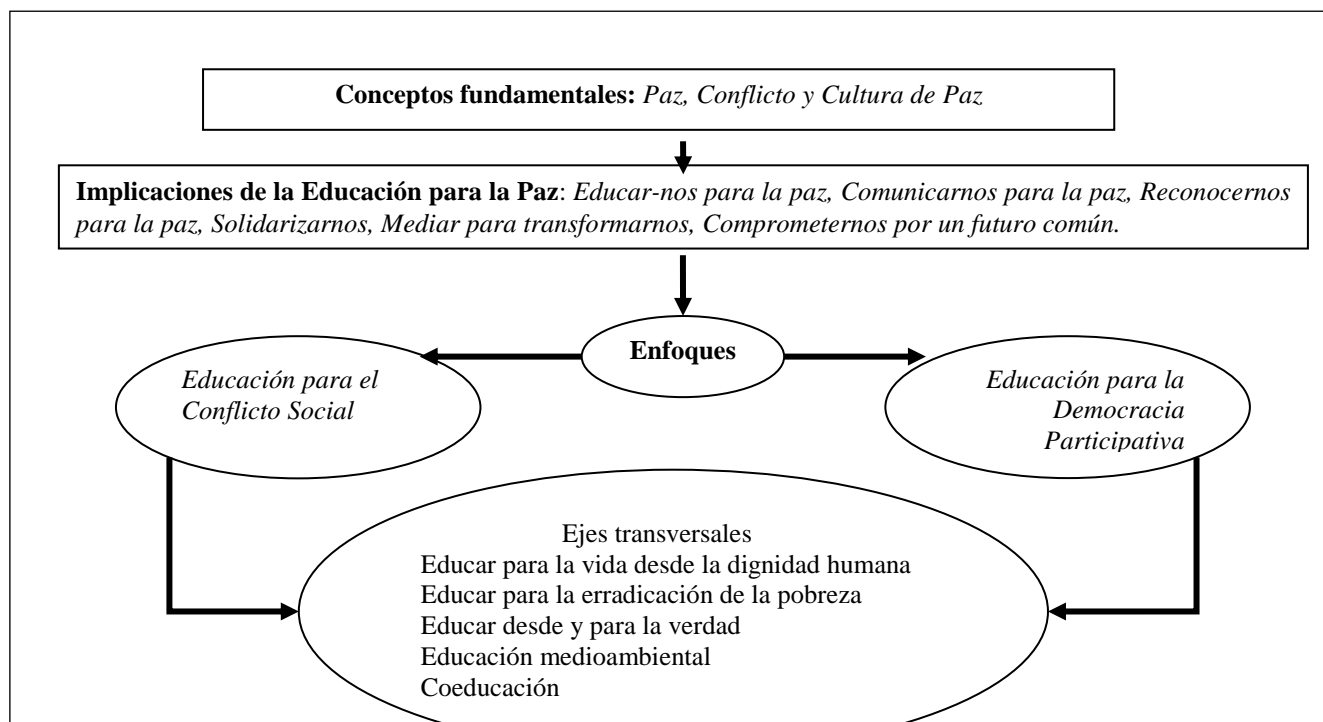
Para operativizar las propuestas de cambio, anteriormente mencionadas, se ha diseñado una propuesta de sistema educativo para la paz. Esta propuesta inicia con los conceptos fundametales que se desea desarrollar como lo son: Paz, Conflicto y Cultura para la Paz; luego

²⁴ Mujeres solteras jefe de hogar en alto ascenso.

²⁵ Padres y madres biológicas residentes fuera del país, que dan aportes económicos y responsables designados que brinda el aporte afectivo a niños, niñas y adolescentes en la convivencia diaria al interior del país.

se pasa a las implicaciones de la Educación para la Paz, ello da paso a los dos enfoques propuestos. Se incluyen 5 ejes transversales para que se operativicen en todo el sistema educativo. Se presentan también los valores que se trabajaran en la propuesta, el concepto de conocimiento, el modo en que se aprende y enseña y una propuesta de posibles contenidos. Los niveles de concreción curricular se retoman el sistema actual, presentando modificaciones en la planificación, metodología, evaluación y seguimiento. Como punto de conexión de la propuesta y la práctica educativa está la formación docente. Se resalta que la ejecución en las aulas escolares de todos los niveles llevará su tiempo.

Imagen N° 4.2. Esquema de propuesta de Educación para la Paz en El Salvador



Valores y actitudes	Justicia social, empatía, participación, dignidad, reconciliación, integración, alegría, reconocimiento, interpelación, performatividad, esperanza, libertad, tolerancia, respeto, utopía, imaginación, cooperación, solidaridad, actitud crítica, compromiso, autonomía, diálogo. Al mismo tiempo se cuestionan las actitudes que son contrarias a la paz como la discriminación, la intolerancia, la violencia, el etnocentrismo, la indiferencia, el conformismo, entre otros.
Concepto de conocimiento	Proceso socialmente comprometido, integral y crítico con la transformación pacífica del sufrimiento humano y de la naturaleza en sus variantes de violencia estructural, simbólica-cultural y directa por medio del desarrollo integral de una nueva ciencia, política, arte y filosofía comprometidas en la mejora e incremento de la dignidad humana, el bienestar social y el cuidado de la naturaleza.
Modo en que se aprende y enseña	Proceso multifacético e integral acorde al contexto y a los niveles de aprendizaje del estudiantado iniciando con lo lúdico, seguido por lo socio-afectivo, realista y comunitario; culminando el proceso en lo crítico y transformativo.
Contenidos	Paz (interior, positiva, negativa, imperfecta, Gaia), Conflicto, Cultura de Paz, Derechos Humanos, Noviolencia, Justicia Social, transformación pacífica de conflictos, Causas de los conflictos, Violencia (individual, intrafamiliar, social, institucional), pacifismo, Historia de la paz, investigación para la paz,

Formación Docente para la Paz

	Planificación		Metodología	Evaluación	Seguimiento
Educación Parvularia	Concepción positiva de la autoestima, afecto y sentimientos.	Asignatura específica con progresividad en los contenidos a desarrollar.	Dialogica-lúdica	Proceso intersubjetivo que permita una evaluación formativa, activa y constante.	Multisectorial participativo e inversión sostenida.
Educación Básica	Rol cognitivo y reflexivo de las habilidades sociales	Aplicación de los ejes transversales en las demás áreas de conocimientos y a nivel socio-comunitario	Dialogica-socioafectivo		
Educación Media	Desarrollo de la Autonomía		Dialogica comunitario y transformativo		
Educación Superior	Incorporación de temas en los programas de estudios y profesionalización superior de la temática		Dialogica-crítico/transformativo		

4.2.1 Conceptos fundamentales

En este apartado se describirá el enfoque de los conceptos fundamentales que sustenta la propuesta de Educación para la Paz: a) Paz, b) Conflicto y c) Cultura de Paz. Estos tres conceptos son los que prioritariamente se tienen que desarrollar al interior del sistema educativo para lograr cambios significativos en la sociedad. En este sentido la PAZ se vuelve un concepto dinámico que debe de traspasar los muros del centro escolar y consolidándose en las estructuras sociales con el trabajo del día a día en cada una de las aulas. Un paso importante para ello es ver al Conflicto desde una perspectiva positiva que nos ayude a crecer como sociedad. La Cultura de Paz, en conjunto con el enfoque positivo del Conflicto se vuelven medios de construcción de una cultura diferente que haga florecer las máximas capacidades humanas en las artes, las ciencias, la técnica y las humanidades; siendo respetuosos y equilibrados con la Naturaleza.

Cada uno de estos elementos es una guía para la construcción del entramado general de la propuesta. No se deben de ver como un fin en si mismo, cerrados o simplemente como un discurso elegante y novedoso; deben de ser comprendidos como elementos dinámicos extraídos desde la realidad que responda acertadamente a las necesidades de los estudiantes, docentes, comunidad educativa y la sociedad en general. En donde por el solo hecho de asistir a ésta nueva educación, estemos minimizando la cultura de la violencia actual en El Salvador. Así que la Paz, el Conflicto y la Cultura de Paz son los elementos que nos guiarán en la construcción de otro tipo de Educación, una *Educación para la Paz*.

i. Paz

Paz es el elemento central de la propuesta. Mucho se dice sobre este valor en si mismo y objetivo deseable; que muchas veces no se llega a concretar, por los propios intereses humanos contrarios al bienestar colectivo humano y ecológico. Por definición se entiende la *paz* como:

Un concepto que está relacionado con el bienestar de las personas. Es una condición ligada a los seres humanos desde sus inicios. Posee una amplia polisemia, tiene muchos y variados significados que recogen desde sentimientos personales a proyectos internacionales.

En su sentido positivo, la *paz* está asociada a la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas.

Representa además el deseo de la desaparición de la guerra y la violencia, por otro lado, la afirmación positiva de los seres humanos, con sus necesidades y sus derechos, y la reivindicación de actitudes y de acciones pacíficas (Muñoz, 2004: 885-889; Martínez Guzmán, 2004a: 916-919).

De igual forma podemos entender la paz como la plantea Jaime de J. Díaz C. Pbro, más concretamente relacionada al ámbito educativo:

La paz no es simplemente una disciplina o un tema, sino un espíritu y una perspectiva, que ha de repercutir en el enfoque de la educación, en el currículum, en su metodología, en la relación pedagógica, en todo el ambiente institucional. Ella cuestiona necesariamente la violencia personal, familiar, escolar, social y ambiental, y ha de ofrecer instrumentos concretos para construirla en esos niveles. Se relaciona profundamente con el ambiente y contexto vivido en las instituciones educativas y en la sociedad, no se puede educar para la paz sino existe un ambiente de paz experimentada y apreciada. La experiencia de la paz es más importante que el discurso sobre ella. Por eso será muy valioso promover e inspirar y apoyar experiencias de paz concretas o pequeños proyectos de paz (Garro, 1992: 16).

Las implicaciones en educar para la paz son múltiples, variadas e inclusivas en su diversidad de propuestas. Pero en lo concreto, la paz se aprende practicándola, encontrando las formas de resolver los problemas que se presentan cada día dentro del aula de una forma creativa y pacífica, conservando siempre un sentido de justicia social. Fomentando la identidad propia de la persona humana en sus diversas facetas culturales, espirituales, sexualidad, de género y sociales. Para alcanzarla no se puede perder ese enfoque crítico de cuestionar las estructuras que impiden que la paz sea una realidad generalizada.

En El Salvador, uno de los grandes retos para Educar para la Paz es el cambio del paradigma de que la *paz* es y fueron unos acuerdos que pusieron fin a doce años de guerra interna. Cambiar este concepto de *paz negativa restringida institucionalizada* tan ampliamente

difundido es una de las situaciones iniciales a trabajar para generar cambios. El concepto *paz* debe ser comprendido y aplicado desde una *paz positiva y cultura de paz* que incluya la justicia social, la democracia participativa, el bienestar socio-natural y la libertad, pasando por el «fortalecimiento institucional y participación ciudadana» (Cuellar, 2004: 74).

ii. Conflicto

Entendemos que el conflicto es una:

Condición humana que tiene la posibilidad de ser transformada por medios pacíficos o no. Un espacio donde coinciden y se transforman, de forma pacífica o violenta, los diversos intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, valores, afectos y percepciones de personas, grupos o comunidades dota de una gran capacidad de comprensión de las dinámicas humanas en general. Es una oportunidad de avance y evolución de las relaciones humanas (Muñoz, 2004: 886; Ruiz, 2004: 149).

Bajo esta definición se debe de reconocer que la forma de resolver los conflictos por una gran parte de la población es por medios violentos. Esto no quiere decir que se haya naturalizado el conflicto de esa forma, sino que los procesos de aprendizaje tanto educativos, sociales-culturales y la construcción ideológica han fundamentado y reforzado la idea de resolver los conflictos de forma violenta. Es común cuando se menciona la palabra *conflicto* que conlleve de por sí y en sí una carga negativa. Re-aprender que es el conflicto es una de las condiciones básica para una Educación para la Paz en El Salvador.

Educar para la Paz significaría educar para el conflicto. Proporcionando métodos y formas pacíficas para regular los conflictos, utilizando herramientas noviolentas para tal hecho. Teniendo muy presente que « las formas inadecuadas de castigo son las que forman las conductas inadecuadas de los niños y niñas » (Velásquez y Posada, 2002: 79), se debe enseñar con el ejemplo, reforzando a cada instante las prácticas noviolentas para resolver los conflictos.

Educar para el conflicto no desde un punto de partida negativo. Sino desde un punto de vista positivo, que nos parece es desde donde se puede entrar en la discusión de los elementos

estructurales que impulsan la resolución de los conflictos sociales por medio de la violencia que se viven en El Salvador. En pocas palabras es tratar de hacer *un hasta aquí* en la historia de El Salvador, e iniciar un nuevo proceso por un camino diferente al que se ha construido hasta el momento: *es ir contra corriente*, pero necesario.

iii. Cultura de Paz

Iniciamos comprendiendo que la Cultura de Paz debe de identificarse con la *Plenitud de la Vida*, como lo indica Jacinto (2002), al decir que es «aquel conjunto de prácticas y objetivaciones que posibilitan la planificación del hombre que fundamenta su felicidad en la existencia armoniosa con todos, con todo y consigo mismo» (Jacinto, 2002: 132). Lo cual se amplía al decir que

Consiste en la creación de nuevas formas de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre estos y la naturaleza para incrementar las posibilidades humanas de vivir en paz. Por una parte se trata de reconstruir los momentos, actitudes, instituciones, entre algunos que a lo largo de la historia han servido para organizarnos pacíficamente, como indicadores de las capacidades o competencias para hacer las paces. Por otra, expresa el compromiso con la transformación de las culturas y las sociedades con miras al incremento de las formas pacíficas de convivencia y la remisión o disminución de las capacidades humanas para ejercer los diferentes tipos de violencia. Es un compromiso con el presente que recupera las maneras imperfectas de hacer las paces en el pasado para la construcción progresiva de múltiples maneras de hacer las paces de acuerdo con el reconocimiento de la interculturalidad (Martínez Guzmán, 2004b: 209).

No olvidando que una Cultura de Paz, o en este caso para la paz, debe de tener siempre en cuenta una perspectiva de género, ya que «para lograr una cultura de paz, es necesaria la superación de la marginalidad en que por mucho tiempo han vivido las mujeres, así como la erradicación de la violencia de género, llámesele violencia intrafamiliar y/o feminicidios» (Centro de Estudios de Género, 2007: 13).

La Educación para una Cultura de Paz, debe de tener, en este caso, una *coherencia* con su propia sociedad, con su historia, su cultura, sus recursos, su idiosincrasia, sus proyectos económicos, sociales y políticos (Lacayo Parajón, 1998). No es cambiar la cultura que ya

existe, sino que es necesario hacer resurgir esas prácticas socioculturales pacíficas invisibilizadas y ponerlas en primera fila a la exposición pública, para que se discutan, se enseñen y sobretodo se practiquen.

La Cultura de Paz es adentrarse en las raíces culturales que poseemos para que una nueva identidad, *identidad para la paz*, surja de nosotras y nosotros mismos. *Re-conociendo* nuestra propia historia, cultura, raíces e identidades. Creando por medio de la práctica nuevos valores para la paz que sustituyan los antiguos valores de paz negativa o de conflictividad violenta naturalizada.

4.2.2 Educación para la Paz en El Salvador y sus implicaciones

En este apartado se mostrará las orientaciones filosóficas de la Educación para la Paz en El Salvador. Estas orientaciones marcarán el accionar de la propuesta que se irán concretizando en cada uno de los diferentes niveles de la propuesta. Partimos, al igual que la Escuela Nueva lo hizo en su momento, desde un posicionamiento del respeto a la propia personalidad de los educandos, el reconocimiento a elegir su propia libertad; asumiendo la variabilidad de las características de cada persona con las diferencias de su cultura familiar, contexto y la pertinencia a grupos sociales.

- Educar-nos para la paz

Partimos del hecho que nos enseñó Freire en una de sus frases más celebres de la Pedagogía del Oprimido (1973a) *nadie educa a nadie, nos educamos en comunidad*. Reconocemos en este punto el valor central en que los aportes de cada ser humano son valederos para alcanzar la paz. Siempre y cuando los medios que se den para este proceso educativo sean medios pacíficos, no violentos, participativos, incluyentes, expansivos y democráticos participativos. Utilizando un método continuo de *acción-teoría-transformación* para crear « [...] a un ser civilizado abierto a la riqueza de la propia reconstrucción con valores culturales univerzables, compartibles, en un encuentro buscado con los demás como

condición imprescindible de un encuentro más rico consigo mismo» (Fernández Herrería y Carmona, 2009: 69).

Nos preguntamos ¿el para qué educarnos?, ya no para tener control de la técnica, la ciencia o la materia como tal, sino que nos educamos para recobrar nuestra humanidad, para recuperar la naturaleza dañada y para crear vías de un futuro mejor en el interior de una Cultura de Paz que se debe de proyectar en un futuro cercano. Nos debemos educar en todo momento, en cualquier circunstancia, a toda hora es un acto conciente pacífico de esta necesidad de paz que como seres humanos tenemos.

- Comunicarnos para la paz

El ser humano aislado no puede desarrollarse, por eso somos seres sociales y contamos con la capacidad, competencia y posibilidad de comunicarnos. El lenguaje es la vía para poder crear conflictos, pero también para poder transformarlos. Si por medio del lenguaje creamos procesos violentos, debemos reconocer también la capacidad humana de ser «interlocutores válidos para *reconstruir* lo que nos hacemos unos y unas a otros y otras y a la naturaleza» (Martínez Guzmán, 2005: 67).

Reconocemos que «la Educación, y por ende la enseñanza, son esencialmente procesos de comunicación. No puede haber relaciones sanas en una comunicación que tiene uno de sus polos enfermo» (Santos Guerra, 2006: 62), por ello apostemos por crear un *lenguaje pacífico*, desde la educación que sea el medio para reparar y reconstruir los daños que hemos creado. «Hablamos de [...] reconstrucción por que pretendemos enfatizar la recuperación de los poderes que ya tenemos, frente al sentido de construcción que supone la novedosa creación de algo que era inexistente con anterioridad» (París, 2009: 45).

Transformemos nuestras propias estructuras gramaticales ya no utilizando un lenguaje que contenga tintes de violencia de cualquier tipo, por un lenguaje que nos permita expresarnos y sentir la paz como valor, como medio, como una forma de vida real ha alcanzar. Miguel Ángel Santos Guerra (2006), nos habla de una *gramática emocional* que consiste en

saber conjugar cinco verbos: *Dar*, *Recibir*, *Rechazar*, *Pedir* y *Aceptar*, los cuales pueden ser un sustento en la utilización de un lenguaje pacífico que sea enseñando desde la escuela, el cual contribuya a responsabilizarnos de nuestros actos del habla, desde una *solidaridad comunicativa* (París, 2009: 136).

Cuadro N° 4.2. Gramática Emocional (Santos Guerra, 2006: 51)

Verbo	Descripción
<i>Dar</i>	Hay personas que están incapacitadas para dar. Porque piensan que no tienen nada bueno que ofrecer, porque piensan que se lo pueden rechazar, porque han tenido malas experiencias, porque lo creen peligroso
<i>Recibir</i>	Hay quien no es capaz de recibir el afecto de los demás porque lo considera peligroso. Creen que no son merecedores de ese afecto y, por ello, lo rechazan.
<i>Rechazar</i>	Hay quien no sabe rechazar la demanda de otros. Tienen miedo a hacer daño, a defraudar, a perder el afecto. Si dicen no, piensan que ello nunca podrán pedir nada.
<i>Pedir</i>	Hay quien no sabe demandar amor, demandar lo que necesita afectivamente. Siente vergüenza. No está en condiciones de encajar la respuesta negativa. Se comparan con otros que sí tiene derecho a pedir porque son merecedores de que se lo den todo.
<i>Aceptar</i>	Es preciso saber encajar un rechazo, una negativa, una respuesta negativa sin que nos destruya.

Para dar un inicio a este cambio de percepción de la realidad por medio de una percepción pacífica, es necesario hacer una reconversión del lenguaje de uso cotidiano en la escuela. Reconociendo primeramente que « [...] la imposibilidad de dar, recibir, pedir, aceptar y rechazar afecto nos pone contra las cuerdas de la infelicidad. Es necesario practicar de forma constante y profunda para avanzar en el camino de la salud emocional» (Santos Guerra, 2006: 51). Si es bien cierto que nuestro objetivo es cambiar las estructuras violentas en la sociedad, este cambio se propone iniciar en cada uno. Como lo manifestaba Platón en sus Diálogos, el ser humano al encontrar su felicidad hace que el mundo cambie.

- Reconocernos para la paz

Somos seres humanos como tales, somos frágiles, vulnerables y sensibles. Somos el resultado de la interacción en nuestra dimensión personal, el ámbito interpersonal y el contexto en que nos desenvolvemos. Convivimos con nuestros temores, alegrías, tristezas y esperanzas... en fin una serie de sentimientos que guardamos y muchas veces no expresamos. Primero necesitamos reconocernos en esas limitaciones que las estructuras sociales nos han

condicionado y que hemos interiorizado, para transformarlas. Reconocernos como seres que conllevamos una serie de cargas psicológicas positivas y otras en proceso para ser transformadas.

Educarnos para la Paz, debe de iniciar su trabajo desde la dimensión personal (paz interna), y es dirigida a las dimensiones interpersonales (cultura para la paz) en una continua interacción bilateral interno-externo. En donde la inteligencia emocional mejor desarrollada con las capacidades de reconocimiento y reconstrucción son claves para Educación para la Paz, « [...] pues las capacidades emocionales tienen su expresión cabal en el campo de la comunicación interpersonal y social» (Fernández Herrería y López, 2007: 11).

Educarnos para la paz debe de ser una acción que conduzca a crear sentimientos propios de paz desde la idea de paz interior. Esto depende de aspectos propios de cada ser humano, incluso muchas veces de perspectivas propias subjetivas. En este sentido se debe de educar para poseer una paz interna propia que sea la base con la cual en las relaciones interpersonales se pueda ir creando la cultura para la paz.

Debemos ser congruentes entre nuestros pensamientos, sentimientos, acciones y lenguaje; ayudarnos unos a otros, a reconocer que somos un potencial para transformar los hechos violentos y conflictivos que suceden en este momento por medios pacíficos. Reconocernos para la paz implica pluralismo, la aceptación y el dialogo como condicionantes básicas.

- Solidarizarnos

Unos y unas, otros y otras tenemos la capacidad de ayudarnos. En el proceso de educarnos, nos estamos comunicando y nos reconocemos, pero todo ello se ha de traducir en acción: *solidarizarnos*. Al igual que Janusz Korczak tenemos que valorar enormemente el papel de la afectividad en la educación y en la construcción del conocimiento, para construir un mundo más solidario que el presente.

En la Educación para la Paz somos iguales en la diferencia. Todos tenemos la posibilidad de ayudarnos para transformar por medios pacíficos los conflictos. El solidarizarnos es un acto humano, no de una simple virtud a la cual admirar; sino que es una acción humana necesaria y urgente. Vivimos en sociedad y en comunidad, el ayudarnos mutuamente es una necesidad para poder enfrentar los retos para la paz y con ello transformar las diferentes formas de violencia existentes.

- Mediar para transformarnos

El educarnos para la paz, conlleva muchos retos. Somos unos pocos los que tratamos de impregnar pacíficamente a los demás con nuestros intereses pacíficos. Pero algunos y algunas no comparten aun nuestras maneras pacificas de percibir la realidad. Pueden surgir enfrentamientos y divergencias las cuales debemos mediar para transformarlas por medio del diálogo receptivo.

Si suceden en el interior de un centro escolar estas divergencias, tenemos que establecer primero un punto en común para el inicio del diálogo, luego pasar al análisis de puntos de diferencia de cada uno de los actores desde su propia perspectiva, después ver que opina el otro o la otra respecto a los puntos de aquel o aquella, interpelación mutua para que pueda surgir un acto de *empoderamiento* colectivo de competencias pacíficas para transformar conflictos. Todo eso para dar paso, por medio del lenguaje pacífico, a una transformación del conflicto finalmente. Se parte del centro escolar para luego ir a la sociedad y después llegar a la globalidad.

- Comprometernos por el futuro pacífico

Somos un pueblo parte de una humanidad conviviendo en un sólo planeta y somos una unidad de la diversidad; es por ello, que es necesario comprometernos responsablemente por un futuro en común, donde sea evidente que la paz represente un valor central para la existencia humana. No podemos seguir con esta carrera en donde unos tratamos de eliminar a otros. Todos y todas somos necesarios y necesarias para el futuro pacífico. Tenemos un valor

intrínseco como potenciadores de la paz. *Responsabilizarnos* de nuestras acciones es un punto de partida para ese comprometernos por un futuro pacífico en común.

En el ámbito educativo debemos trascender de la división de la educación formal del sistema y la educación no formal paralela al sistema educativo. Lo no formal y lo formal son caras de una misma moneda, que siempre han estado separadas. Es momento que el ámbito formal comience aprender metodologías del ámbito no formal, para tener una mejor incidencia en la enseñanza-aprendizaje de la paz.

4.2.3 Enfoque de Educación para la Paz

i. Educación para el Conflicto Social

a) Puntos de partida

El Salvador luego de 12 años de guerra abierta en su territorio, pasa a un periodo de post-guerra y de reconstrucción nacional en donde todo se visualizaba de una forma esperanzadora. Los índices económicos crecían de una forma estable y la población estaba reconstruyendo sus vidas.

En este período esperanzador El Salvador empezó a experimentar un cambio social. Las *maras* comenzaron a aparecer de forma imperceptible en un primer momento. Tras las deportaciones de migrantes sin documentación de Estados Unidos, en su mayoría con registros delictivos, empezaron a operar en el interior del país. Se comenzaron a convertir en estructuras sociales organizadas para la ejecución de actos delincuenciales.

La educación en todas sus formas y variantes deben de intervenir para contrarrestar esta problemática generalizada. Debido a que,

Los niños y jóvenes son principalmente víctimas de la cultura de violencia que impera en el país. La violencia se aprende, en parte, padeciéndola; cuando en la casa, en la escuela, en la cancha, en el parque, en la calle, en el autobús, en la televisión, en la discoteca o en cualquier lugar público, se observan actos violentos a diario. Cuando la violencia es social [11 muertos por días relacionados a actos violentos o delincuenciales] las cifras pueden crecer por decenas o centenas y no hay gran diferencia, puesto que la manifestación numérica es sólo la

repercusión de un hecho que inevitablemente producirá el sistema (Picardo, 2008: 313).

Las escuelas salvadoreñas no son ajenas al fenómeno, « [...] los niños están reproduciendo en la escuela patrones de conducta delictiva y violenta, que la misma sociedad les ofrece a diario, tales como hacer de la extorsión una forma de vida» (El Diario de Hoy, 09/Abril/2010: 10). El demandar dinero a otros niños, aunque sea una cantidad mínima, en donde se utiliza algún grado de intimidación directa o circunstancial, crea un fenómeno educativo que se ha extrapolado de la realidad violenta. Se debe de dar un tratamiento intenso en la reconstrucción de las capacidades humanas en los niños y las niñas, proceso que resulta muy difícil al ver que estos provienen de estructuras sociales violentas y disfuncionales, en donde los padres muchas veces no existen o refuerzan los comportamientos violentos de los hijos e hijas.

Esta situación de violencia al interior de las escuelas es un fenómeno que se debe de dar un tratamiento oportuno, ya que «un entorno violento desfavorece el potencial de desarrollo del alumno, disminuye la calidad de aprendizaje, predispone al niño a tener más faltas de asistencia y promueve la deserción escolar» (El Diario de Hoy, 09/Abril/2010: 10). Una generación completa esta siendo víctima y victimaria de actos violentos. Reconocemos que

todo grupo humano se enfrenta a la necesidad de progresar en medio del conflicto, entendimiento como la confrontación permanente de intereses, puntos de vista diferentes, relaciones con la autoridad y formas de interpretación de las normas y leyes que rigen la convivencia. Visto de esta manera el conflicto debe ser fuente de desarrollo, entendimiento y transformación constante. La cuestión es hallar la manera adecuada para la resolución de todas las confrontaciones que surgen de las diferencias (Cajiao, 1992: 82).

Entrando un poco a conocer las condiciones generales para ingresar a una pandilla o mara en nuestro contexto, presenta las siguientes características (PNUD, 2009: 108): mayoritariamente ser hombre, haber huido del hogar, haber abandonado la escuela, vivir en un lugar donde operan las pandillas y la pobreza en el hogar (aunque esta última causa no es

vinculante). Lo anterior se puede concretar en tres razones personales por las cuales los y las jóvenes integran una pandilla (PNUD, 2009: 107): *las afectivas, la seguridad y las utilitarias*. Comentando brevemente las dos últimas razones entendemos que la seguridad está referida frente a otros grupos o personas que han hecho daño o intentado hacerlo (padrastrós u otros hombres o jóvenes), por lo cual se busca un grupo que genere la percepción de seguridad. Y las utilitarias, al no contar con los recursos culturales y educativos muchos jóvenes ven a las maras como un medio de obtención de beneficio económico que satisfaga sus necesidades materiales.

Recuadro 4.2. La Familia Salvadoreña y sus cambios (Elaboración propia)

La familia salvadoreña como institución socializadora ha experimentado diversos cambios en los últimos tiempos. El principal es pasar del concepto de familia nuclear (en contra posición a la familia extensa) que se difundió ampliamente desde la década del 50, la cual comprende en su integración a padre, madre e hijos/as. De esta idea de familia nuclear se ha dado paso a la familia monoparental la cual comprende a uno de los padres (en el mayor de los casos es la madre) y los hijos/as. O debido a la migración creciente se ha pasado a un modelo de familia, que al mismo tiempo es transnacional y extensa, ya que incluye a uno o ambos padres que residen fuera del país dando el aporte económico y a los abuelos/as o tíos/as como figuras paternas físicas dando los estímulos afectivos y socializadores a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En este sentido bajo el criterio de cambio de la familia nuclear al de la familia monoparental o transnacional se produce lo que se ha llamado la *crisis de la familia*, que en esencia son los cambios y dificultades que se presentan en el momento actual para cumplir con las funciones socializadoras, afectivas, comunicacionales y económicas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Respecto al factor afectivo, es al que deseo prestarle mayor atención en el presente análisis, porque es un aporte concreto a la propuesta. Muchos de los que integran las maras lo hacen debido a una necesidad afectiva que en sus grupos familiares monoparentales y transnacionales y en pocos casos nucleares, no se proporcionaban a los niveles requeridos de las necesidades de los jóvenes. «La experiencia histórica familiar de éstos jóvenes ha hecho que su familia no sea el lugar donde pueden satisfacer sus relaciones económicas, afectivas o de seguridad» (Carranza, 2005: 194). Esta necesidad afectiva se busca llenarla de diferentes formas y una de ellas es el ingreso a las maras. En este sentido «[...] la pandilla [...] [es] una especie de *familia sustituta* que satisface las necesidades afectivas del joven que provee de identidad y dignidad a muchachos marginados y con poca probabilidad de ascender en el

orden social convencional» (PNUD, 2009: 107). Para lo cual la mara exige de su nuevo miembro el rompimiento de los lazos familiares que aun se tuvieran al ingreso en la mara (Carranza, 2005: 194).

El futuro se ve poco favorable, con todo lo descrito anteriormente. Es por ello, aunque resulte remar contra corriente, una Educación para la Paz es más que una necesidad, es una urgencia para tratar este tipo de actos de una forma preventiva y correctiva en algunos casos.

Desde acciones concretas locales hasta programas generales se ha intentado dar respuesta a este fenómeno social. Pero,

La prevención de la violencia estudiantil y de la influencia de las maras todavía no responde a un trabajo institucional integral, a pesar de la conciencia que hay sobre la gravedad y las dimensiones insospechadas del problema. La práctica docente es débil y conflictiva. Los métodos de enseñanza son, en bastantes casos, tradicionales y represivos, en especial las formas de control social para tratar la violencia y su accionar agresivo de los estudiantes dentro de los centros educativos o en las actividades externas ligadas a la planificación educativa (Picardo, 2008: 317).

La Violencia Social se puede caracterizar de la siguiente forma: delincuencia común, violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, agresión sexual, crimen organizado, narcotráfico; aclarando que estas problemáticas son el resultado, ya que la violencia social es la manifestación del Conflicto Social estructural en El Salvador.

Las condiciones estructurales que permiten que una persona ingrese a las maras, como lo es la falta de recursos económicos necesarios para una vida digna, según los cánones occidentales, debemos de reconocer que más que pobreza hablamos de las crecientes desigualdades de ingresos y oportunidades para todos los y las jóvenes. Si proyectamos una sociedad del consumo ilimitado, donde el esfuerzo, la solidaridad, la tolerancia, la perseverancia, la constancia, la esperanza entre otros valores sociales, han perdido su significado y son sustituidos por el acomodamiento, el lujo, la moda, utilitarismo, la pereza, dan como resultado una concepción antropológica de ser humano que quiere *tener* en vez de *ser*. En este sentido de querer tener y no querer ser, debemos de ver la necesidad de desarrollar

el capital espiritual de los jóvenes, por medio de la educación en primera instancia, que es más que el capital cognitivo y el capital social.

b) Educación para el Conflicto Social en El Salvador

Ante esta serie de hechos propongo la ejecución de un enfoque de Educación para la Paz desde la Educación para el Conflicto Social. ¿Por qué Educación para el Conflicto Social? Considero que con el nombre se indica el fenómeno que se intenta transformar. Es una conceptualización clara y que no queda en la ambigüedad de planteamientos. Ya que decir Educación para la Convivencia o Educación en Valores tantas veces utilizada y que no ha dado los resultados esperados por se utilizada desde sólo un «acercamiento cognitivo» (Fernández Herrería y López, 2010: 6), lo cual muchas veces no tiene ninguna conexión con la realidad. Por ello se debe de trabajar desde la integralidad del ser humano, en donde la Educación para el Conflicto Social también es una educación para la convivencia y en valores contextualizada a la realidad salvadoreña.

El Conflicto Social se puede entender como la violencia de tipo estructural, (pobreza, política, simbólica) que se manifiesta por medio de la violencia directa, (delincuencia, crimen organizado, narcotráfico), que se produce al interior de la sociedad salvadoreña. Sus causas fundamentales son la falta de acceso a un bienestar social justo y equitativo. Al mismo tiempo es una condición histórica de la construcción del Estado Salvadoreño en donde una elite económica y política mantiene una estructura de inequidad. Es un fenómeno socialmente construido y con un imaginario social que tiende a su naturalización y reproducción

Desde la teoría de la Seguridad Humana (García Segura, 2006: 79-80), el enfoque de Educación para el Conflicto Social, parte del aspecto restringido de *libertad frente al temor* que en este caso es representado como la *libertad frente a las violencias directas*. Se trata de formar y educar para la eliminación de la violencia directa diariamente en las aulas, la institución escolar y la comunidad como contexto de vida de las personas.

Luego de haber dado las bases para la eliminación de las violencias, se debe de dar paso a una perspectiva de *libertad frente a las necesidades*, representado como la *libertad frente a las violencias estructurales* esta perspectiva se entrelaza con el segundo enfoque de Educación para la Democracia Participativa que se desarrollará en el próximo apartado.

Como una primera aproximación a la Educación para el Conflicto Social (Etxeberria, 2003: 52-54), se puede decir que es un proceso sistemático y activo de afrontamiento no violento del conflicto social estructural o directo. Se pretende hacer surgir la cooperación creativa en el propio conflicto asumiendo un sentido positivo de la agresividad, como fuerza de vida y desmitificando el prestigio de la violencia como vía de resolución de conflictos. En este sentido, «La deconstrucción se nos presenta hoy como una estrategia de formación crítica para asumir el conflicto, para producir reinterpretaciones y redefiniciones sociales de acción y comprensión» (Mejía, 1999: 53).

Este tipo de educación para el conflicto social en El Salvador se debe de fundamentar en la creatividad de abordar los fenómenos sociales actuales. No podemos seguir tratando de erradicar la violencia organizada con formas tradicionales: conferencias, cursos, seminarios, retiros, entre otros. Debemos asumir que el conflicto social se encarna en espacios sociales y comunitarios donde interactúan muchos actores y agentes sociales. Desde la educación se debe de incentivar a la creatividad comunitaria para asumir estos retos. La misma comunidad debe de plantear sus propias respuestas a sus propios fenómenos de acuerdo al contexto donde se habita y las circunstancias que se presentan. Cada uno debe de ser responsable en aportar a la transformación pacífica de conflictos.

La Educación para el conflicto, no se asume en decir: aquello es malo, y sólo plantear lo negativo de una acción, va más allá de este tipo de acciones, traza líneas de acción para transformar las condiciones negativas, por medio de la creatividad diseña nuevas alternativas a las situaciones violentas: es utilizar las artes y las técnicas al servicio de la transformación de la sociedad. Lo cual es todo un reto para los y las educadoras en general, ya que reta a plantear

y replantearse constantemente nuevas acciones para transformar las situaciones problemáticas que se presentan en la cotidianidad de las aulas y los contextos sociales donde proceden los estudiantes.

También la Educación para el Conflicto Social, parte de la necesidad de aprender en conjunto a asumir de modo adecuado los propios conflictos, desde una vertiente de transformar los conflictos internos de forma adecuada. Se tienen que cuestionar las estructuras vigentes de inequidad y proponer la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Según los casos habrá que privilegiar lo que pueden llamarse estrategias de cooperación, de reconciliación, desobediencia, aunque pueden ser complementarias también.

ii. Educación para la Democracia participativa

a) Puntos de partida

El Salvador, al igual que la mayoría de país de América Latina, posee un sistema político representativo presidencialista democrático, pero este sistema es de muy reciente adopción con una serie de debilidades. Tras casi 50 años de sucesivos golpes de estados, gobiernos militares y cruentas dictaduras en 1984, en medio de una sangrienta guerra interna, El Salvador experimenta el primer gobierno elegido bajo unos parámetros más o menos democráticos, según las concepciones occidentales; aunque los representantes de partidos de izquierda no hayan participado en estas elecciones. Si no están todas las corrientes políticas en la celebración de un acto de elección democrática, considero que el sistema no se puede llamar democrático.

Antes de continuar en este apartado, es necesario presentar una definición de lo que puede significar la *democracia* en el contexto salvadoreño. Para ello Carlos Ruiz (2003), desde el pensamiento crítico latinoamericano nos dice que «es una entidad de carácter exclusivamente político, entendiéndose por política, de una manera restrictiva, la lucha competitiva por el poder del Estado, en la que participan organizaciones como los partidos y cuyo núcleo institucional son los gobiernos y el parlamento» (Ruiz, 2003: 115). Este

pensamiento dista mucho de la definición de democracia como *el poder del pueblo*. En El Salvador existen muchos supuestos conceptuales que en la práctica son ejecutados de forma diametralmente opuesta, tal es el caso de la democracia.

Con la finalización del conflicto armado en 1992 y la incorporación del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) en la vida pública como partido político, se asume que la pluralidad política en el ámbito nacional estaba completa. El Salvador vive en una *democracia*, en donde todos participan en el derecho y deber de votar y ser votados como representantes en cargos públicos. El Salvador entra en la esfera de países democráticos donde el ser humano es la finalidad del Estado y el bien común el mayor de sus valores que rigen su accionar.

Lo anterior queda entredicho por la realidad que se vive: la corrupción, las prebendas políticas, los consentimientos políticos, clientelismo, el fraude, entre algunas situaciones que cuestionan la veracidad del modelo representativo democrático. En donde la escuela se convierte en microcontextos donde se reproducen las acciones negativas que existen a nivel general en las municipalidades, diputados y la presidencia.

Con las sucesivas elecciones de presidentes, diputados y alcaldes se ha ido mostrando que las elecciones se han convertido en extensión de la guerra de los años 1980. En cada campaña electoral se transforma en una polarización en dos bandos principales: la ultraderecha representada por Alianza Republicana Nacionalista y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, como las dos fuerzas principales en contienda. Elección tras elección sean creado y desaparecido partidos políticos que no alcanzan el número de votos para mantenerse vigentes como organización política. Así el sistema político partidario salvadoreño se configura de *facto* en un bipartidismo político.

En el ámbito educativo la Escuela Salvadoreña pública como parte de todo este sistema político y principal fuente de transmisión sistematizada de imaginarios sociales, desde

1995 adquiere un sistema representativo, estipulado en el Art. 65 de la Ley General de Educación; que dice lo siguiente:

La administración interna de las instituciones educativas oficiales se desarrollará con la participación organizada de la comunidad educativa, maestros, alumnos y padres de familia, quienes deberán organizarse en los Consejos Directivos Escolares, tomarán decisiones colegiadas y serán solidarios en responsabilidades y en las acciones que se desarrollen (Art. 65, LGEES).

En este orden de episodios, los contenidos educativos plantean que el modelo representativo democrático es el único en el que se puede desarrollar al interior del país, porque de lo contrario los hechos de la guerra se pueden volver a padecer en un futuro. Desde cierto punto se puede llegar a pensar que no se educa para una democracia real; sino que los contenidos y las prácticas cotidianas educativas giran alrededor de una idea de *conformismo ciudadano* en donde se delega de hecho la responsabilidad de decidir y participar a una persona o a cierto grupo de personas de la comunidad educativa.

Desde la teoría de la paz imperfecta (Muñoz, 2001), podría decir que la democracia en El Salvador es un proceso que se construye día a día. Cada persona e institución pueden aportar para su construcción. El sistema que poseemos actualmente ha costado muchas vidas para alcanzar una pluralidad política. Estoy de acuerdo con estos argumentos, pero considero que debemos de obtener más de lo que poseemos actualmente. Hay muchas vidas que se sacrificaron para establecer el sistema político actual, y es por esas vidas, por las que están en este momento y por las nuevas que vendrán se debe de hacer más para establecer una democracia que trascienda el sistema representativo por uno participativo popular.

Como se ha podido ver en el Tercer Capítulo la Educación para la Democracia es un tema que se ha tratado a nivel de discurso al interior del sistema educativo en 1995; pero a nivel práctico ha sido muy poco. Aunque a nivel teórico está de acuerdo a los lineamientos que emanan desde la UNESCO, si hacemos una comparación con lo analizado en el Primer Capítulo.

La Educación para la Democracia considero que sus mejores resultados se dan en ambientes ideales para ello. No obstante, la realidad de El Salvador es muy particular y diferente. Para dar inicio, si desde el mismo Estado y su gobierno se establecen parámetros sutiles para negar los derechos humanos a la población. La Educación para la Democracia en este sentido se ejecuta en un contexto de negación. ¿Se puede educar para la democracia si se niegan los derechos humanos? ¿Para que tipo de democracia educamos? ¿Es necesario plantear otro sistema democrático? Esas son las preguntas fundamentales que se debe de realizar en el contexto salvadoreño.

Se puede creer que me adentro en cuestiones de filosofía política o teoría del estado; perdiendo de vista el área de estudio que es la educación; para ello Freire nos ha indicado desde hace décadas que la labor educativa es acción política concreta. Cuando educamos a una persona con un determinado conjunto de hechos, fenómenos e imaginarios estamos ejecutando una acción política. La diferencia que debemos tener en nuestra práctica es que tratamos de educar para la libertad construyendo capacidades humanas, desde una práctica educativa pacífica y para la paz. Es necesario que los educadores retomen su papel político para con sus estudiantes y la sociedad en general, mostrando otras alternativas a la realidad política partidaria y democrática representativa contemporánea en el país.

Se plantea la necesidad de dar un giro a la concepción de democracia en El Salvador, la cual debe de estar más identificada con lo participación activa, responsable y crítica de las personas. Por lo anterior se vuelve imperante la idea de otra Educación para la Democracia expresada bajo el enfoque de *Educación para la democracia participativa*.

b) Educación para la democracia participativa

Se puede decir que es una perspectiva educativa ampliada de la Educación para la Democracia. En su último sentido busca la transformación de las condiciones de violencias estructurales por medio de la participación activa, responsable y crítica de la población en general en la toma de decisiones y la gestión administrativa política de la cosa pública y de

igual forma reconociendo la importancia del control social de la empresa privada, como parte de las responsabilidades del ciudadano/a. Es enseñada desde la escuela con vistas a una incidencia comunitaria y social directa.

Se parte de la idea de dar un giro interno de las escuelas salvadoreñas, como primer paso, de su práctica representativa a una práctica participativa en la cual toda la comunidad educativa, sin excepción, sean copartícipes de la gestión administrativa e institucional. La idea inicial se encuentra en el hecho de entender que cambiando las acciones representativas en las escuelas salvadoreñas se cambiará las acciones participativas de la sociedad en la construcción de una « [...] democracia [que] se sustenta en el respeto, en la libertad, en la justicia, en el diálogo, y en la solidaridad. Esos han de ser valores acrisolados en la vida cotidiana de la institución» (Santos Guerra, 2006: 53), escolar desde los niveles más básicos hasta el superior.

Para alcanzar la cultura de paz, por medio de la Educación para la Paz, se hace inevitable que entre uno de sus conceptos interactivos se encuentre la democracia participativa (Tuvilla, 2004: 9), por ello se ha hecho necesaria su integración como eje fundamental en esta propuesta. La democracia participativa se fundamenta en la ciudadanía participativa. Ésta ciudadanía participativa se entiende, « [...] como el involucramiento, en distintos niveles y formas, de ciudadanos y ciudadanas, así como de organizaciones de toma de decisiones y ejecución de acciones de carácter estratégico para el desarrollo, junto al gobierno y otros actores, ya sea en los niveles nacionales, como en las regiones o los municipios» (Enríquez Villacorta, 2001: 8).

La ciudadanía participativa se contrapone a la ciudadanía negativa que muchas veces se conforma en los sistemas tradicionales de las democracias representativas: sólo aquellos que poseen un nivel de decisión y de influencia están insertos en el sistema social; pero a las grandes mayorías sólo valen un voto que interesa cada cuatro o cinco años para las elecciones, según sea el caso. También existe una no ciudadanía, adjudicada a esos grupos sociales y culturales excluidos de todo proceso electoral: migrantes, desplazados, marginados sociales,

entre otros que al no tener identidad también están privados y son rechazados de la historia de sus pueblos o sus lugares de residencia. Por ello, lo que se intenta construir desde el sistema educativo es promover

un ciudadano en el más pleno sentido, es aquel que participa de un conjunto de valores básicos que le permiten trascender su propio interés en función del bien común, aportando sus capacidades al desarrollo del núcleo humano en el que se desenvuelve su acontecer personal. De allí que una función crucial del sistema educativo de una sociedad, sea la formación de ciudadanos (Cajiao, 1992: 63).

El enfoque de Educación para la Democracia Participativa «es una propuesta pedagógica para educar en la participación, la cultura de paz y la formación en valores basada en el ejercicio de la toma de decisiones y el compromiso con el contexto social y local, pilares de una sociedad genuinamente democrática y participativa» (Querido, 2004: 54). En pocas palabras es una forma de educar en la responsabilidad social que comienza en el individuo: responsabilidad de sus actos, sus emociones, sus pensamientos y sus acciones. Es hacer que las personas se centren en el aquí y el ahora, responsabilizándose de sus actos que tienen repercusiones en el futuro próximo. Con la clara convicción que cualquier cambio individual repercute en la sociedad completa. Este tipo de participación que se desea formar, se caracteriza (Enríquez Villacorta, 2001: 8) por:

- 1) ser propositiva
- 2) organizada
- 3) responsable
- 4) educada y educadora
- 5) informada

Cada una de las características anteriores, se explican por sí mismas. Ninguna participación que se llame así no puede prescindir de ser *propositiva* para asumir nuevos cambios. Es *organizada*, ya que se planifica y no queda a la deriva en ningún momento, sabe cual es su misión y cual es el rumbo que debe de tomar. Una característica que la mencionamos en un párrafo reciente es que la participación tiene que ser *responsable* de los actos que genera y sus acciones. La participación debe tener como fin ser *educada* y

educadora, su misma acción es un hecho educativo que al ser percibida por otras personas aprenden y recrean lo que ven y experimentan, haciendo con ello una posible cadena para mejorar la sociedad. Por último, aunque no menos importante, la participación es *información*; sin información no se puede participar, no se participa si no se conoce lo que se quiere obtener. La información es una piedra angular de la participación, sin información no hay participación. Por ello la información tendenciosa, sesgada o amarillista de muchos medios de comunicación impiden acciones reales de participación, cambio y transformación social.

Un proceso educativo importante es enseñar sobre la participación política partidaria y electoral. Debido a que el proceso de construcción de paz posterior a los Acuerdos de 1992 no se llegó a concretizar a nivel nacional, se tiene que cada campaña electoral es una nueva batalla campal, en las cuales han resultado heridos e incluso muertos en las recientes elecciones a Concejos Municipales y Legislatura 2012-2015. Educar para la participación política partidaria se vuelve necesario, en la cual los colores e ideologías no sean causa de nuevas muertes o heridos; creando una forma de hacer política partidaria para elevar la conciencia de las personas y no manipularla. Asumiendo que el bien común debe de prevalecer ante cualquier ideología partidaria. Nosotros debemos de ser los garantes de ese hecho, el cual debe promoverse desde la educación. Aunque reconozco que será difícil romper con la forma tradicional de entender y hacer política partidaria, pero es una acción necesaria que tenemos que realizar.

Este enfoque tiene ya antecedentes al interior de las escuelas salvadoreñas, principalmente de las experiencias pedagógicas autogestoras de las décadas de los 70 y 80 en las áreas rurales y zonas urbanas influenciadas con el pensamiento de la izquierda. Es necesario el rescate de esos modelos, en este momento ya olvidados, para demostrar que la idea de democracia participativa tiene referentes históricos en El Salvador.

La educación para la democracia participativa retoma el sentido de ser el medio de educar para la transformación social por medio de la participación democrática directa. Cada

persona debe ser responsable de las acciones y gestiones que se desarrollan al interior del país. El delegar responsabilidades y desentenderse de las gestiones públicas es el medio de perpetuar las condiciones de inequidad social existentes. La participación activa y efectiva de la población en general es un posible medio para que las inequidades se disminuyan gradualmente hasta una posible equiparidad de condiciones. Entre algunos de los contenidos que se pueden desarrollar en los diferentes niveles educativos para fomentar la democracia participativa están los siguientes:

- Los Derechos Humanos y Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- La ciudadanía como forma de participación en el mundo público.
- Identidad.
- La articulación de los intereses comunes e individuales.
- Cooperación y solidaridad.
- Reglas y normas para la organización de grupos.
- Los conflictos como oportunidad para el aprendizaje de la convivencia.
- Participación y gestión organizada.
- La prevención de la violencia.
- La pluralidad como integración entre lo igual y lo diferente.
- La democracia en la escuela y lo humano.
- Conflicto. Concepto. Estructura y naturaleza del conflicto.
- Conflicto y formas de tratamiento.
- Ética comunicativa y conflicto en la escuela.
- Naturaleza conflictiva de la vida escolar.
- Factores comunitarios, sociales, familiares, culturales, políticos y administrativos del conflicto.
- Formas de convivencia escolar en el escenario de un nuevo orden social.

4.2.4 Ejes transversales de la Educación para la Paz en El Salvador

El establecimiento de los dos enfoque prioritarios de la Educación para la Paz en El Salvador marca el rumbo donde todo el accionar educativo se ejecutará. No obstante teniendo en cuenta que la realidad educativa y social es tan amplia, ésta propuesta de sistema educativo para la Paz y sus enfoques poseerá una serie de ejes transversales que contribuyan a penetrar en las diferentes áreas de estudio de la currícula nacional y poder incidir en la realidad comunitaria y social del entorno de las escuelas.

- Educar para la vida desde la Dignidad Humana

Hay que reconocer que el fin último de todas las acciones educativas que realizaremos debe de fomentar la vida y la Dignidad Humana. Independiente de las diferencias que poseamos aparentemente (condición económica, edad, sexo, identidad sexual, ideas políticas, religiosas, entre otras), la Dignidad Humana es una constante. Este principio justifica y da fundamento a todos los Derechos Humanos. La Dignidad Humana no solo es un Derecho, es la base de todos los Derechos. El desafío de este eje debe ser el de incidir en la transformación de la violencia estructural al interior de El Salvador. Por medio de la articulación de las diferentes áreas de conocimiento para generar procesos que conlleven develar la violencia estructural que genera violencia directa.

- Educar para la erradicación de la pobreza

La libertad frente las necesidades, pone de manifiesto que las condiciones de vida en pobreza de muchas personas en el país les dificulta el desarrollo de todas sus capacidades humanas. Al mismo tiempo hay que reconocer la existencia de otro grupo de personas minoritarias que poseen excedentes que no contribuyen, más de lo mínimo exigido, para que otros también se puedan desarrollar.

Educarnos para la paz implica cuestionar las violencias estructurales que impiden que muchos no accedan a un nivel de bienestar humano adecuado, llevando una implícita tarea de establecer nexos, no antagonismos, entre las personas que tienen más posibilidades y a las que se les ha negado. Tenemos que trascender las contradicciones y antagonismos que no nos permiten reconocernos como seres humanos. La riqueza y la pobreza son condiciones creadas por la propia sociedad; y la sociedad en su conjunto es responsable para hacer cambiar esta situación.

- Educar desde y para la verdad

La mentira y el adoctrinamiento ideológico son posiblemente los hechos humanos que más muertes pueden acarrear en este nuevo siglo. Hemos presenciado en esta década las consecuencias que las mentiras han causado: guerras, genocidios y destrucción ambiental. Es

por ello que se hace imperioso educar desde y para la verdad. Educar conciencias, esa es la tarea actual. Conciencias que tengan en su perspectiva que el respeto a la vida humana y la dignidad humana debe de estar sobre cualquier tipo de interés económico, político o social. Nada justifica la muerte de un ser humano. La verdad es al mismo tiempo un ideal como una práctica. La educación para la verdad es un hecho vivencial que a cada momento se puede ejemplificar y vivir. La realidad puede ser el escenario pedagógico a utilizar para enseñar.

Un punto importante de mencionar en este eje, es la *educación en medios de comunicación*. Estos medios de comunicación hacen referencia a todas las nuevas tecnologías que existen en este momento. Podemos hacer uso de todas las redes sociales para difundir el ideal de la verdad en nuestras acciones. Aunque hay que estar concientes de que los medios de comunicación pueden ser los mejores aliados, pero también se pueden convertir en enemigos de nuestras acciones. Es por ello que educar para la verdad, significa de forma concreta educar para el uso adecuado de los medios de comunicación. Promoviendo la interconectividad entre estudiantes, creando sus propios circuitos de comunicación; para que por dicho medios independientes puedan generar opinión propia, para erradicar o por lo menos minimizar las acciones propias de la corrupción y de otras maneras de perpetuarse el poder de las élites actuales.

- *Educación medioambiental*

La seguridad del ser humano hoy más que nunca depende de la seguridad y sostenibilidad de nuestro medio ambiente. Educar para su cuidado y conservación se vuelve fundamental. Educarnos para la Paz implica reconocer la interdependencia que existe entre el ser humano y el medio ambiente en todas sus variantes. El fomento de la identidad indígena y todos sus valores de respeto a la naturaleza nos servirán en este proceso. Éste eje trabajará el área de violencia directa a la naturaleza y sus formas de reparo, cuidado y sostenibilidad.

- *Coeducación*

La Educación para la Paz debe de conllevar en todo su accionar a una coeducación que permita la equidad de géneros y la enseñanza de la diversidad sexual. Transformar por medios pacíficos los conflictos sociales es el enfoque que intentamos desarrollar en la propuesta. Ahora, esto no se puede iniciar si la violencia intrafamiliar y de género persisten. De esa forma esta situación se convierte en un fenómeno estructural social que no se le da la debida importancia. Por ello educar para la paz es coeducar. Éste eje se trabajará directamente en la violencia directa y estructural de género que incluye la diversidad sexual.

La Coeducación está muy vinculada al análisis y reconstrucción de cómo transmitimos los roles de género para proponer otras alternativas. Como hemos visto anteriormente en este Capítulo en el apartado de la Educación para el Conflicto Social, ser hombre es una de las características para integrar las pandillas o maras, por ello la importancia de la coeducación está en que contribuye a minimizar la violencia de género en un primer momento. Pero va más allá, se trata de una contribución en contra de todo tipo de violencia, desmantelando la ética del machismo que identifica la violencia con virilidad.

Es una apuesta en dirección de una nueva masculinidad inclusiva, que transforme la manera restringida de cómo la sociedad enseña y dice ser hombre, de la utilización de la violencia como parte de los comportamientos normales de los hombres y la restricción a sus emociones y sentimientos no violentos como la ternura y sensibilidad. Es así que esta nueva masculinidad uno de sus puntos focales es enseñar a los hombres aceptar sus sentimientos como algo natural y propio, no restrictivo como todavía se transmite. Con este punto superado luego se hace necesaria la enseñanza de estos sentimientos de forma adecuada, no utilizando la violencia. Todo lo anterior debe de retomar de igual forma a las mujeres, porque también ellas son parte de la reproducción del sistema patriarcal violento, y su participación en la transformación de dicho sistema es una tarea impostergable.

4.2.5 Planificación de la Educación para la Paz en El Salvador

En este punto se debe abordar como se desarrollarán, en la práctica, estos enfoques educativos. La planificación educativa en este caso se abordará bajo el eje temático de los niveles curriculares: macro, meso y micro curricular. De estos niveles aunque se presentará una propuesta de objetivos, son sólo una base, la cual se puede modificar, ampliar y mejorar luego que se realice una planificación participativa, en donde todos los implicados en el sistema educativo puedan dar su aporte concreto en la construcción de una Educación para la Paz.

i. Nivel Macrocurricular

A nivel macro curricular el trabajo de la Educación para la Paz se subdividirá en los niveles educativos existentes. Manteniéndose « [...] la unidad del sistema educativo nacional con un marco curricular común para el país, respetando los criterios ecológicos, los valores humanos, la memoria histórica y la justicia social» (Grande, 2008: 239). De igual forma las propuestas de objetivos presentadas para todos los niveles educativos parten de lo existente en los programas educativos en uso. Es tratar de construir algo en conjunto, por ello esta es una propuesta inicial que en un futuro cercano puede ser modificada y mejorada por el aporte de los involucrados en el sistema educativo y la sociedad en general.

a) Parvularia

A nivel de Parvularia se debe de integrar a la currícula un conglomerado de ideas que conlleven a la adopción de un concepto positivo de la autoestima, afecto y sentimientos en los niños y las niñas. En este nivel se desarrolla a nivel más práctico las actividades que se proponen. Un aspecto importante a resaltar en este nivel es la identidad propia que hay que desarrollar en los estudiantes, en sus diversos roles: nacional, comunitaria, familiar e individual. Se utilizará la imagen como medio para despertar el interés, la interrogación y la apertura al diálogo entre los niños y niñas.

Debe de existir actividades que despierten el interés del niño y la niña, por tanto estas actividades deben de ser percibidos como tareas útiles para su vida, como lo planteó la Escuela Moderna. Para despertar el interés y mantenerlo vivo mediante el estudio del contexto circundante de los estudiantes y el uso adecuado de las nuevas tecnologías deben de convertirse en instrumentos primordiales en esta etapa educativa. Se presenta una propuesta inicial para la discusión futura de los programas de estudio de este nivel educativo.

Cuadro N° 4.3. Propuesta de Objetivos en Educación Parvularia
(Ministerio de Educación, 2009d. Modificado)

Unidad 1: Centro Educativo	Unidad 2: La Familia	Unidad 3: La Comunidad	Unidad 4: La Naturaleza	Unidad 5: El Universo
<p>Pintar y colorear imágenes representativas de la paz. Conocer los diferentes miembros del centro escolar Recortar y pegar imágenes de paz. Hacer retorcidos, bruñidos, estrujados, rasgados de papel y modelado para decorar imágenes de paz. Observar y comentar imágenes de paz. Modelar representaciones de la paz.</p>	<p>Realizar diferentes trazos. Recortar y pegar imágenes de conflictos familiares y su transformación. Observar y comentar imágenes de conflictos familiares y su transformación. Realizar preguntas y dar respuestas sobre la buena convivencia.</p>	<p>Realizar diferentes trazos. Recortar y pegar imágenes de los diferentes Derechos Humanos. Observar y comentar imágenes de los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños. Realizar preguntas y dar respuestas sobre los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños. Animación a lectura de cuentos que presentan formas pacíficas de transformar conflictos.</p>	<p>Realizar diferentes trazos. Recortar y pegar imágenes para el cuidado del medio ambiente. Pintar imágenes para el cuidado del medio ambiente. Observar y comentar imágenes para el cuidado del medio ambiente. Realizar preguntas y dar respuestas sobre el cuidado del medio ambiente. Modelar representaciones del medio ambiente sostenible. Comentar problemáticas del medioambiente al interior de la escuela y la comunidad.</p>	<p>Realizar diferentes trazos. Recortar y pegar imágenes para la verdad. Recortar y pegar imágenes sobre el universo. Realizar preguntas y dar respuestas sobre la verdad. Modelar representaciones del universo.</p>

b) Educación Básica 1° a 6° Grado

En la Educación Básica, se continúa reforzando las áreas afectivas y sentimientos de los niños y niñas; pero se va adquiriendo un rol más cognitivo y reflexivo; sin olvidar las acciones a nivel práctico. Las habilidades sociales adquieren un lugar protagónico progresivo

en esta etapa. Estas habilidades deben de conllevar a una transformación pacífica de los conflictos que englobe: comunicarnos para la paz, mediar para transforma, reconocernos para la paz y convivencia con los demás.

Se deben trabajar los principios de libertad, solidaridad y fraternidad en esta etapa. El trabajo en equipos y las posibilidades de dicha actividad deben de ser retomados en todas las asignaturas. Hay que retomar el principio de *actividad* de Cousinet, para que el aprendizaje sea significativo en los esfuerzos de enseñar procedimientos alternativos para la transformación de conflictos. A continuación se presenta una propuesta inicial para la discusión futura de los programas de estudio.

Cuadro N° 4.4. Propuesta de Objetivos en Educación Básica: 1° a 6° Grado
(Ministerio de Educación, 2008a-c; 2009a-c. Modificado)

ASIGNATURAS		OBJETIVOS DE LA ESPECIALIDAD
		PRIMER GRADO
<i>Lenguaje</i>		<p>Interactuar con las personas de su entorno por medio de la expresión oral de rondas, adivinanzas y trabalenguas que memoriza y de la participación en juegos.</p> <p>Descubrir en el lenguaje cotidiano palabras de origen indígena, utilizarlas adecuadamente y valorarlas.</p> <p>Experimentar de forma activa y motivadora la lectura y escucha de cuentos, fábulas, historietas, leyendas, adivinanzas, refranes y rondas identificando los posibles conflictos que se presenten en ellos, reflexionando las formas de transformarlos por medios pacíficos.</p> <p>Fomentar la lectura de textos instructivos e informativos como el horario, los recados, las normas de convivencia, las recetas de cocina, entre otros, realizando predicciones sobre su contenido y atendiendo de manera especial la decodificación de las palabras.</p> <p>Escribir recados, tarjetas, historietas, rimas, recetas de cocina y comentarios personales con apoyo de ilustraciones, apropiándose progresivamente del código escrito y ampliando su vocabulario y capacidad expresiva.</p>
<i>Matemática</i>		<p>Manipular y organizar autónomamente objetos del entorno, estableciendo relaciones por su tamaño, espesor, color, posición y cantidad, a fin de utilizarlos eficientemente y de forma solidaria, transformando problemas de sus contextos.</p> <p>Aplicar procedimientos y conceptos matemáticos con corrección, honestidad y seguridad al leer y escribir números naturales hasta el 99 y números ordinales hasta el 10°.</p> <p>Identificar y representar gráficamente superficies planas, curvas, cuerpos geométricos, tipos de líneas y figuras geométricas, y aplicar magnitudes con patrones de medida convencionales, a fin de comprender y representar gráficamente su contexto cercano promoviendo el acercamiento empático de otros contextos nacionales y centroamericanos.</p>
<i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i>		<p>Describir las características externas de los seres vivos, comparándolos y clasificándolos por algunas funciones vitales, a fin de valorar a animales, plantas y al ser humano como parte integrante del medio natural.</p> <p>Identificar y describir la estructura externa del cuerpo humano, los sentidos y algunos sistemas de órganos, fomentando la práctica de hábitos higiénicos y alimentarios para la prevención de enfermedades, valorando la importancia de conservar la salud propia y de los demás del grupo familiar y comunitario.</p>

	Comprender que el conflicto es parte natural de los procesos biológicos y físicos, relacionándolos con la energía, para comprender que todo en la naturaleza se transforma y que el uso de la violencia no es parte de los procesos naturales.
<i>Ciencias Sociales</i>	<p>Crear normas de convivencia social y de organización e identificar sus derechos y deberes de niños y niñas que les corresponden en el centro escolar, la familia y comunidad local, utilizando este conocimiento para fortalecer su autoestima, la convivencia armónica al interactuar con los demás y la naturaleza.</p> <p>Identificar las formas de intervención de los seres humanos en el ambiente y el patrimonio histórico de la comunidad local reconociendo la importancia de conservarlo para mejorar las condiciones de vida.</p> <p>Establecer los cambios ocurridos a través del tiempo en el centro escolar, familia, localidad y describir los acontecimientos más importantes ocurridos y las experiencias cotidianas de personajes históricos que contribuyeron a procesos de paz, para propiciar la continuidad de sus acciones.</p>
<i>Educación Artística</i>	<p>Utilizar de forma espontánea la voz, el cuerpo, las técnicas y los recursos del área plástica e instrumentos musicales de percusión, a partir de la exploración de sus posibilidades expresivas para comunicar con creatividad y autonomía emociones, experiencias e ideas en torno a la dignidad humana y los derechos de niños y niñas.</p> <p>Comentar los significados o sentimientos que experimenta a partir de la observación y escucha de manifestaciones artísticas musicales, dramáticas y plásticas, que promuevan la identidad propia y local.</p> <p>Reconocer manifestaciones artísticas del arte y la cultura salvadoreña, a partir del conocimiento de canciones, rondas tradicionales y artesanías decorativas de la comunidad o el municipio.</p>
<i>Educación Física</i>	<p>Aprender a respetar la estructura corporal como base primaria de la dignidad humana.</p> <p>Utilizar el deporte como medio de enseñanza del conflicto positivo, en el cual aprendemos de él transformándolo y por medio de la competencia controlada se disminuye la agresividad corporal, oral y psicológica.</p> <p>Promover la participación en juegos colectivos con autonomía y seguridad, que promuevan la solidaridad y la comprensión mutua de las diferencias de los otros y otras.</p> <p>Experimentar y dar significado a la expresión de emociones, ideas y representación de elementos naturales del entorno, utilizando movimientos y gestos corporales con gratificación y entusiasmo, a fin de mejorar las relaciones con los demás y el medio ambiente.</p>
SEGUNDO GRADO	
<i>Lenguaje</i>	<p>Potenciar habilidades comunicativas con creatividad, basadas en el respeto y la tolerancia en la interacción con las personas de su entorno por medio de la expresión oral de adivinanzas, poemas que memoriza y la participación en juegos, presentaciones personales y conversaciones, expresando sus ideas, necesidades y sentimientos.</p> <p>Experimentar de forma activa y motivadora la lectura y escucha de cuentos, fábulas, leyendas, poemas, historietas, adivinanzas y textos instructivos e informativos identificando acciones positivas, valores y virtudes sociales para desarrollarlas en su vida cotidiana.</p> <p>Escribir cuentos, notas, cartas, historietas, rimas, adivinanzas, con apoyo de ilustraciones que muestren acciones de convivencia pacífica, para poner en práctica la producción escrita por medio de la utilización de nombres propios, comunes, sinónimos, adjetivos, artículos, verbos, signos de interrogación y admiración, adverbios de tiempo y conectores, para desarrollar su capacidad expresiva con creciente autonomía y corrección, y compartir ideas, intereses, necesidades y fantasías con las personas de su entorno.</p>
	Leer y escribir números naturales hasta el 999 y números ordinales hasta el 20°, aplicar procedimientos y conceptos matemáticos al realizar sumas y restas con números hasta de tres cifras, aplicar el sentido de la multiplicación y el de la división al resolver problemas

<i>Matemática</i>	<p>con productos y dividendos menores o iguales que 100, de manera que pueda analizar, interpretar y resolver situaciones de su vida cotidiana.</p> <p>Identificar en los hogares superficies planas, superficies curvas, vértices y aristas en cuerpos geométricos; segmentos de recta, vértices y ángulos, preguntando por los tipos de materiales en que están contruidos.</p> <p>Utilizar la moneda nacional y el dólar con corrección, honestidad y seguridad; como medio para comprender el costo de los artículos de la canasta básica alimentaría familiar, identificando situaciones de consumismo.</p> <p>Identificar situaciones cuantificables de la vida cotidiana familiar a fin de recopilar datos y resumirlos en una tabla estadística para presentar e interpretar información que le brinda su entorno.</p>
<i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i>	<p>Indagar y clasificar con interés a los seres vivos, observando, representando y describiendo su estructura y algunas funciones vitales para valorar su importancia en la seguridad ecológica.</p> <p>Representar y clasificar los alimentos por su origen, relacionando las ventajas que tienen con la salud humana para adquirir y practicar hábitos y normas adecuadas en la alimentación.</p> <p>Comparar e investigar la anatomía del cuerpo de los seres vivos con énfasis en el del ser humano, describiendo sus partes e identificando las diferencias entre los sexos.</p> <p>Investigar las principales causas del deterioro ambiental indagando y participando en acciones de preservación de los recursos naturales y prevención de riesgos, para minimizar sus efectos en el país y conservar los elementos del medio natural para las futuras generaciones.</p>
<i>Ciencias Sociales</i>	<p>Manifiestar una actitud crítica en la defensa de sus derechos y deberes utilizando este conocimiento para fortalecer su autoestima y la convivencia social entre las personas de la comunidad local y el municipio.</p> <p>Fortalecer el conocimiento del tiempo histórico como medio para la comprensión de la realidad social.</p> <p>Relacionar los cambios ocurridos a través del tiempo en el centro escolar, hogar y comunidad local sobre la intervención en la vida democrática participativa.</p> <p>Describir los aportes en la transformación de conflictos por medios pacíficos de personajes históricos en la conformación de la cultura salvadoreña para fortalecer la identidad local y nacional.</p>
<i>Educación Artística</i>	<p>Utilizar la voz, el cuerpo, las técnicas, los recursos del área plástica y los instrumentos musicales de percusión para dramatizar y declamar textos narrativos y poéticos, que impulsen a los estudiantes a manifiestar acciones a favor de una cultura de paz.</p> <p>Representar por medio de títeres, colores, diálogos y canciones las situaciones que experimenta en su familia y centro escolar, contrarias a la verdad, a fin de disfrutar del hecho artístico y comunicar valores de solidaridad, respeto y justicia social que favorezcan la convivencia familiar y escolar.</p>
<i>Educación Física</i>	<p>Orientar efectivamente la trayectoria de las acciones motoras sencillas en el espacio y en el tiempo, considerando la ubicación de sí mismo y de los elementos del entorno, donde participen en equidad niños y niñas.</p> <p>Promover por medio de la percepción de la imagen y el esquema corporal un sentido de identidad de género positiva.</p> <p>Prevenir lesiones y un posible desarrollo anormal de las estructuras óseas y musculares en el tronco, así como enfermedades de la piel y gastro intestinales, mediante la adopción de posturas saludables de pie y al sentarse o al levantar y cargar objetos desde el piso, y la práctica de hábitos de limpieza y aseo corporal para promocionar y conservar condiciones óptimas de salud.</p> <p>Aplicar formas básicas de ejercitar flexibilidad, fuerza, rapidez, así como técnicas básicas</p>

	<p>de cachar, saltar, correr, lanzar, rodar, rebotar, golpear, adecuando la respiración a la exigencia del esfuerzo y tomando en cuenta su capacidad física y funcional de cada uno de los sexos, respetando sus diferencias en potencialidades y limitaciones.</p> <p>Crear, reproducir y expresar ideas, emociones, experiencias y situaciones positivas y negativas en la interacción entre niños y niñas, para ser analizadas y reconocer los medios y formas corporales de comunicarse basadas en el respeto, la igualdad y la tolerancia.</p>
TERCER GRADO	
<i>Lenguaje</i>	<p>Generar opiniones sobre los textos que lee y escucha, haciéndolo con claridad, espontaneidad y respeto, a fin de comunicarse con armonía y confianza en su contexto escolar y familiar, promoviendo la dignidad humana por medio del uso del lenguaje. Experimentar de forma activa y motivadora la lectura y escucha de cuentos, fábulas, leyendas, poemas, historietas, textos instruccionales diversos, textos informativos para promover normas de convivencia pacífica.</p> <p>Desarrollar la comprensión literal, inferencial y apreciativa de diferentes textos, donde se identifique derechos y deberes de los seres humanos.</p> <p>Escribir cuentos, cartas, historietas, rimas, avisos, poemas y otros textos, a partir de un modelo e instrucciones claras, en donde ponga en evidencia ejemplos de la dignidad humana y cuestione críticamente las condiciones que imposibilitan ser alcanzada a nivel nacional.</p>
<i>Matemática</i>	<p>Aplicar procedimientos y conceptos matemáticos al realizar sumas y restas con números hasta de cuatro cifras, aplicar el sentido de la multiplicación y los de la división al resolver problemas con productos o dividendos hasta de cuatro cifras y multiplicadores o divisores menores o iguales que 9; de manera que pueda analizar, interpretar y resolver situaciones concretas de su vida y el contexto comunitario donde se desenvuelve.</p> <p>Identificar en el centro escolar triángulos, cuadrados y rectángulos con sus elementos: lados, vértices y ángulos, determinando sus perímetros, el área de los cuadriláteros; reconocer caras, vértices y aristas en los cuerpos geométricos: cono, cilindro y pirámide utilizando estos elementos en la construcción de figuras compuestas y objetos para interpretar su entorno.</p> <p>A partir de los ingresos familiares organizar en tablas estadísticas, datos obtenidos al aplicar una encuesta y representarlos en graficas de barras, para interpretar sus resultados.</p>
<i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i>	<p>Indagar las características externas y algunas funciones vitales de los seres vivos, identificando las acciones humanas que la están destruyendo.</p> <p>Explicar y clasificar algunos sistemas de órganos del ser humano ilustrando y describiendo su anatomía y funciones con el fin de practicar hábitos y medidas higiénicas para protegerlos de enfermedades.</p> <p>Indagar las causas de algunos eventos adversos en la localidad generados por la acción humana, identificándolas y describiéndolas a fin de practicar medidas de prevención de riesgos, con solidaridad para salvaguardar su vida y la de los demás.</p> <p>Indagar y explicar la presencia de carbohidratos, lípidos y proteínas, identificando y describiendo su función en el cuerpo humano, a fin de valorar su importancia en la salud.</p> <p>Explicar y comprobar los cambios de estados físicos de la materia y las transformaciones de la energía, realizando experimentos que le ayuden a comprender que en la naturaleza todo se transforma para poner a prueba sus hipótesis y hacer uso racional de la materia y energía en las distintas actividades diarias.</p> <p>Comprender el concepto de biodiversidad desde un punto de vista amplio, donde se incluye al ser humano para parte de ella.</p>
	<p>Crear normas de convivencia social y de organización participativa.</p> <p>Identificar sus derechos y deberes que le corresponden en el centro escolar, la familia y comunidad local, utilizando este conocimiento para prevenir los conflictos violentos.</p> <p>Explicar las características de los grupos humano que han habitado El Salvador, con el fin</p>

<i>Ciencias Sociales</i>	<p>de analizar sus formas de organización social, retomando los aspectos positivos de cada grupo social.</p> <p>Identificar las formas de intervención de los seres humanos en el ambiente y el patrimonio histórico de la comunidad local reconociendo la importancia de conservarlo para mejorar la identidad nacional.</p> <p>Analizar los conflictos ocurridos a través del tiempo en el centro escolar, familia, localidad, para aprender la forma adecuada de transformarlos pacíficamente.</p>
<i>Educación Artística</i>	<p>Experimentar, con creatividad y disfrute, las posibilidades expresivas de su voz y su cuerpo mediante la dramatización, la recitación, el ritmo, el canto y la danza de expresiones artísticas propias de cada comunidad y localidad, generando con ello un clima de respeto y colaboración.</p> <p>Comprender y valorar la belleza de su entorno natural y cultural por medio de las artes, y utilizando estas para promover un aprendizaje de la verdad.</p> <p>Comunicar de manera creativa su percepción de la realidad, afirmando la confianza en sí mismo y el reconocimiento del aporte de las demás personas a una convivencia pacífica.</p>
<i>Educación Física</i>	<p>Aplicar conceptos espaciales y temporales en el movimiento y en la ubicación de sí mismo, los demás y los elementos del entorno, así como la regulación de posturas corporales en movimiento a partir del conocimiento y percepción de las diferencias entre los sexos.</p> <p>Promover hábitos saludables en la ejercitación física y la ejecución de tareas cotidianas mediante técnicas básicas en la postura al ejercitar y ejecutar tareas en las que interviene el tronco y la columna vertebral.</p> <p>Aplicar gestos y movimientos que representen o enfatizen ideas, emociones y situaciones sencillas, en relación al tema de la violencia social; comprendiendo sus causas y proponiendo posibles soluciones.</p> <p>Reproducir diversidad de acciones motoras con movimientos expresivos y con significado común a las demás personas, para comunicar con claridad, expresividad y seguridad el llamado a la prevención de la violencia; todo ello basado en la autonomía, el respeto, la equidad y la tolerancia social.</p>
CUARTO GRADO	
<i>Lenguaje</i>	<p>Por medio de la expresión y comprensión oral y la participación en dramatizaciones analizar las condiciones de violencia social que se manifiestan en el contexto escolar, expresando sus ideas, necesidades y sentimientos, así como sus opiniones de forma clara, comprensiva y afectiva.</p> <p>Experimentar de forma afectiva y motivadora la lectura y escucha de cuentos, fábulas, leyendas, novelas, poemas, historietas, textos instruccionales diversos, textos informativos, utilizando diferentes modalidades de lectura a fin de desarrollar la comprensión literal, inferencial, apreciativa, crítica y creativa que fomente la dignidad humana.</p> <p>Escribir cuentos, cartas, historietas, avisos, poemas y otros textos, que pongan de manifiesto los beneficios del respeto de los Derechos Humanos.</p>
<i>Matemática</i>	<p>Utilizar las adiciones, sustracciones, multiplicaciones y divisiones con los números naturales hasta 1,000,000.</p> <p>Aplicar la adición y sustracción de números decimales hasta con milésimas, utilizando la lectura, escritura y la descomposición, que contribuya a comprender problemas de pobreza en su contexto cotidiano.</p> <p>Interpretar la cantidad representada por los números fraccionarios, su relación con los números decimales, aplicando con seguridad los algoritmos de la suma y la resta al proponer soluciones a diversos problemas.</p> <p>Utilizar las unidades de medida para capacidad y tiempo, realizando las conversiones necesarias a fin de resolver problemáticas de su realidad.</p> <p>Interpretar y construir graficas de barras, pictogramas y tablas estadísticas, a partir de la información recolectada por medio de encuestas de los ingresos económicos de las personas</p>

	de su comunidad; aplicando la media aritmética, para la investigación de fenómenos sociales de su interés.
<i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i>	<p>Representar y describir con iniciativa la anatomía y fisiología de algunos órganos vegetales y animales, indagando, colectando y clasificando raíces con el fin de valorar el proceso de la nutrición y alimentación en los seres vivos.</p> <p>Indagar y representar con respeto la estructura y fisiología de algunos sistemas y órganos del cuerpo humano, construyendo modelos, con el propósito de practicar y promover medidas adecuadas para mantener la salud.</p> <p>Indagar y divulgar con interés los nutrientes de algunos alimentos propios de El Salvador, con el propósito de construcción de huertos escolares.</p> <p>Investigar y analizar con responsabilidad las acciones positivas y negativas del ser humano sobre los ecosistemas, identificando y describiendo las distintas formas de contaminación y destrucción de los recursos naturales con el fin de protegerlos y conservarlos para las futuras generaciones.</p>
<i>Ciencias Sociales</i>	<p>Analizar la interrelación de los factores físicos y socioculturales de El Salvador, utilizando este conocimiento para valorar el medio natural y la relación de este con el desarrollo humano para toda la población.</p> <p>Analizar la vida histórica de El Salvador, mediante la identificación de los procesos y hechos históricos nacionales con los cuales la Nación se constituyó.</p> <p>Investigar el impacto del rápido crecimiento poblacional en el desarrollo económico, social y cultural de El Salvador mediante el análisis de variables demográficas, acceso a recursos, acceso al empleo, migración a fin de valorar los recursos y la incidencia en las condiciones de vida de la población.</p> <p>Analizar la dinámica actual de la sociedad salvadoreña, mediante los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales para identificar los valores y la perspectiva de su futuro.</p>
<i>Educación Artística</i>	<p>Explorar con iniciativa y creatividad las texturas, las formas y los sonidos; como medio de expresiones sociales de la verdad.</p> <p>Utilizar de manera espontánea las técnicas y recursos de las artes plásticas, escénicas y musicales en la creación artística y la actividad cultural para mostrar las condiciones actuales de la sociedad salvadoreña para su análisis en colectivo.</p> <p>Identificar y valorar las propiedades expresivas de los lenguajes artísticos; como medios pacíficos para expresar demandas sociales y peticiones de respeto de los Derechos Humanos.</p> <p>Aproximarse con entusiasmo y creatividad a las manifestaciones del arte y la cultura local y de otros pueblos para apreciar y preservar el patrimonio de la diversidad artística, cultural y natural.</p>
<i>Educación Física</i>	<p>Prevenir lesiones la columna vertebral, principalmente en la zona lumbar, aplicando con autonomía y responsabilidad, conocimientos sobre posturas correctas del tronco en las actividades y en la ejercitación cotidiana.</p> <p>Fortalecer con perseverancia la condición física, ejercitando sistemáticamente la flexibilidad, la capacidad aeróbica, los tipos de velocidad y la técnica de la carrera, para construir la base de la aptitud física en correspondencia con sus características y capacidades físico funcionales de niños y niñas.</p> <p>Utilizar oportunamente y con creatividad su cuerpo, representando acciones cotidianas de violencia doméstica y social con movimientos y gestos, para ser interpretadas y determinar formas de transformarlas.</p> <p>Incrementar la agudeza perceptiva, mediante el establecimiento de relaciones entre las partes del cuerpo, de este con los objetos y entre los objetos en el espacio, para elevar cualitativamente su motricidad.</p>
QUINTO GRADO	
	Producir textos breves con intención literaria que aborde temas de los Derechos Humanos,

<i>Lenguaje</i>	<p>acordes al nivel y grado a partir de la lectura de textos narrativos, poéticos y dramáticos. Elaborar diferentes clases de textos orales y escritos relacionados con textos descriptivos, informativos, argumentativos que reflejen las condiciones concretas de vida de los estudiantes.</p> <p>Utilizar la dramatización como medio de comprensión de hechos históricos y presentes en donde la violencia ha sido el eje central, para proponer formas alternativas de resolución. Participar activamente en situaciones comunicativas de su entorno, mostrando una actitud abierta, crítica y propositiva a las situaciones que se le presenten.</p>
<i>Matemática</i>	<p>Utilizar la adición y sustracción de fracciones heterogéneas (propia, impropia y mixta para resolver con seguridad problemas de la vida cotidiana).</p> <p>Determinar perímetros y áreas de cuadriláteros y círculos, el volumen de prismas y pirámides, identificando cada uno de los elementos que conforman a dichos cuerpos figuras geométricas, al proponer soluciones a problemas que se relacionen con ellos, en las conglomeraciones de casas, edificios, pirámides indígenas y otras estructuras en las ciudades contemporáneas.</p> <p>Trasladar figuras y cuerpos geométricos, encontrando el tipo de simetría - simétrica o reflexiva- que poseen, determinando los ejes de simetría, vértices, lados y puntos correspondientes, a partir de situaciones problemáticas del entorno, para proponer soluciones.</p> <p>Realizar conversiones entre las monedas utilizadas en los países centroamericanos, al establecer comparaciones de precios y calidad de vida; así como para elaborar presupuestos conociendo el monto a invertir y las necesidades reales de la canasta básica familiar.</p> <p>Interpretar críticamente gráficas lineales, la moda y la mediana; de acuerdo a casos reales de ingresos y egresos de la población salvadoreña.</p>
<i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i>	<p>Indagar con interés los procesos de respiración, fotosíntesis y reproducción en las plantas, clasificando hojas, experimentando y realizando injertos con el fin de valorar el aprovechamiento de algunas tecnologías desarrolladas por el ser humano en la agricultura.</p> <p>Describir y representar correctamente algunos sistemas de órganos internos del ser humano, indagando y explicando su anatomía y función con el fin de practicar hábitos y medidas higiénicas para protegerlos de algunas enfermedades.</p> <p>Indagar e identificar con disposición los tipos de alimentos, clasificándolos en diferentes grupos basados en la Guía de alimentación para la familia salvadoreña, con el fin de aprovechar su valor nutritivo y consumir una dieta balanceada de acuerdo a la talla y edad de las y los niños.</p> <p>Analizar y discutir con responsabilidad el impacto que ocasiona la destrucción de la flora y la fauna en el ecosistema, identificando las acciones del ser humano y relacionándolas con la legislación ambiental, a fin de cuidarlo y conservarlo para las futuras generaciones.</p> <p>Explicar con interés algunas causas y efectos de los riesgos en la comunidad, indagando y describiendo sus causas, con el fin de realizar y divulgar acciones de prevención para proteger la vida en caso de la ocurrencia de un evento adverso.</p>
<i>Ciencias Sociales</i>	<p>Caracterizar con juicio crítico los factores físicos y socioculturales de la región de América Central analizando su interrelación a fin de valorar su importancia como elementos interdependientes necesarios para la creación de la democracia a nivel regional.</p> <p>Argumentar con claridad los hechos económicos, políticos, sociales y culturales del país y región de América Central analizando las problemáticas nacionales y regionales a fin de valorar su incidencia en el desarrollo humano, la democracia y los derechos humanos.</p> <p>Analizar los procesos históricos de El Salvador y América Central argumentando los hechos económicos, políticos y sociales ocurridos durante la época precolombina hasta la actualidad para explicar sus causas, consecuencias y su influencia en el desarrollo de la identidad nacional y centroamericana.</p>
	<p>Interpretar con autonomía y entusiasmo, manifestaciones artísticas que fortalecen su</p>

<i>Educación Artística</i>	<p>identidad y pensamiento crítico para fortalecer la comprensión del entorno social actual de las relaciones humanas.</p> <p>Comunicar con afecto y creatividad sus ideas, experiencias e imaginación por medio de lenguajes artísticos para fortalecer sus relaciones sociales positivas en el contexto educativo, familiar, social y cultural.</p> <p>Identificar y valorar obras y autores representativos del arte nacional e internacional para enriquecer su capacidad de apreciar el arte y promover su difusión en el contexto cercano.</p>
<i>Educación Física</i>	<p>Ejecutar acciones físicas con éxito y seguridad, orientadas a partir de la percepción actualizada de su estructura e imagen en referencia a los ejes corporales y puntos cardinales, para fortalecer la confianza en sí mismos al interaccionar y comunicarse con los demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Dosificar el esfuerzo físico en correspondencia con la capacidad personal y de sexo, aplicando conocimientos sobre los síntomas del sobre esfuerzo, las variaciones fisiológicas del sistema cardiovascular en actividad física y los principios de incremento gradual del esfuerzo.</p>
SEXTO GRADO	
<i>Lenguaje</i>	<p>Producir textos breves, que tengan como eje central una vida digna con intención literaria y de textos narrativos: cuento, novela, relato histórico; textos poéticos y dramáticos valorando las situaciones comunicativas imaginarias y reales presentes en ellos.</p> <p>Indagar sobre las dificultades que se crean al utilizar una mala comunicación: chisme, chisme o cotilleo de otras personas.</p> <p>Expresar con corrección lingüística, diferentes clases de textos orales y escritos no literarios, relacionados con textos descriptivos e informativos.</p> <p>Utilizar los textos literarios como una forma de aproximación con los otros, no inmediatos pero concretos, para comprender sus formas de vida y solidarizarse con sus problemas y necesidades; aportando ideas para superar situaciones difíciles, haciéndolo con claridad, espontaneidad, respeto, coherencia, cohesión y corrección ortográfica a fin de satisfacer diferentes necesidades de comunicación formales.</p>
<i>Matemática</i>	<p>Representar, interpretar, leer y escribir fracciones para así identificar su relación con los números decimales y mixtos, y aplicar procedimientos y conceptos matemáticos en adiciones, sustracciones, multiplicaciones y divisiones de fracciones, números decimales, números mixtos y números naturales, para que los estudiantes puedan resolver con seguridad problemas de la vida cotidiana que se relacionen con este tipo de números y operaciones.</p> <p>Analizar situaciones y fenómenos que poseen proporcionalidad directa o proporcionalidad inversa por medio de la interpretación de razones y la construcción de reglas de tres.</p> <p>Utilizar porcentajes para analizar, interpretar y representar fenómenos de la vida cotidiana relacionados con comisiones, interés simple, descuentos y probabilidades; expresar dichos porcentajes en forma de fracción o número decimal y así describir la relación que existe entre éstos.</p> <p>Aplicar los símbolos básicos y las reglas de escritura de los sistemas de numeración maya y romano en la conversión de números decimales a cada uno de estos sistemas y viceversa; utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la adición sustracción en la operación de números mayas.</p> <p>Identificar, clasificar y enumerar los distintos tipos de ángulos por su medida y los elementos básicos de un círculo, de un sector, de un polígono regular, de un cono, de una esfera, de un cilindro, de un prisma y de una pirámide; para así calcular en forma precisa áreas y volúmenes de figuras geométricas y resolver problemas de la vida cotidiana relacionados con estos temas.</p> <p>Trazar y trasladar figuras geométricas en un plano, examinando y encontrando el tipo de simetría entre dos figuras geométricas y utilizando como referencia los ejes de simetría y los</p>

	<p>puntos, vértices y lados correspondientes.</p> <p>Utilizar y realizar conversiones usando la vara y sus equivalencias en metros y centímetros; y usando la onza y sus equivalencias en gramos, libras y kilogramos; para así poder resolver problemas relacionados con áreas y volúmenes de figuras y así mismo resolver problemas relacionados con el peso de diferentes objetos o productos con los que el estudiante se relaciona directamente.</p> <p>Analizar, interpretar, combinar y clasificar sucesos, eventos y fenómenos de la vida real en aleatorios, probables y del azar, a través de una tabla de datos o un diagrama de árbol.</p> <p>Representar e interpretar datos y fenómenos por medio de una gráfica rectangular y/o circular y la utilización de poblaciones, muestras y porcentajes.</p>
<i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i>	<p>Indagar y describir adecuadamente las formas de reproducción en los seres vivos, representando y describiendo la anatomía y fisiología de algunos órganos de animales y plantas, con el fin de valorar cómo se perpetúan las especies.</p> <p>Analizar y representar con interés la estructura y fisiología de algunos sistemas de órganos, explicando sus interrelaciones, con el propósito de ejercitar y promover medidas y hábitos adecuados para cuidar la salud.</p> <p>Identificar y describir con iniciativa las propiedades de los alimentos y características de algunas enfermedades que afectan al cuerpo humano, practicando y divulgando hábitos y medidas adecuadas para proteger y conservar la salud propia y la de los demás.</p> <p>Indagar y analizar con responsabilidad las acciones del ser humano sobre los ecosistemas en El Salvador, identificando y describiendo los efectos negativos en los recursos naturales, con el fin de protegerlos y conservarlos.</p> <p>Analizar y representar con interés, algunos eventos adversos, indagando y describiendo sus causas humanas, con el propósito de practicar y divulgar acciones de preparación y prevención a fin de proteger su vida y la de los demás.</p>
<i>Ciencias Sociales</i>	<p>Describir diferentes tipos de gobiernos, analizando sus fundamentos y consecuencias críticamente, para así valorar la mejor forma de gobierno.</p> <p>Conocer las diferentes regiones de América y sus relaciones entre la cultura, lo social y lo económico relacionado con los factores físicos, para determinar las ventajas y desventajas.</p> <p>Determinar el uso que se ha hecho de los recursos naturales y humanos en el continente americano, y conocer a que sectores sociales ha beneficiado.</p> <p>Analizar las causas y consecuencias de los problemas sociales de la realidad nacional y de América como: la migración, embarazo en la adolescencia, el acelerado crecimiento poblacional y otros, valorando posibles acciones de mejoramiento a cada uno de ellos.</p>
<i>Educación Artística</i>	<p>Relacionar críticamente las manifestaciones artísticas y el contexto en que fueron creadas y su importancia en la vida cotidiana, identidad y cultura para interpretar mensajes de las diferentes manifestaciones artísticas con agrado y capacidad de valoración.</p> <p>Aplicar creativamente los lenguajes artísticos, para manifestar críticas creativas a los problemas que se poseen.</p> <p>Utilizar las expresiones artísticas para comunicarse efectivamente de acuerdo a sus intereses, propósitos y habilidades personales.</p>
<i>Educación Física</i>	<p>Manifestar afecto con naturalidad, espontaneidad y respeto a todos y todas, utilizando gestos y movimientos convencionales creados para tal fin.</p> <p>Modificar actitudes y conductas referidas a la ingesta de alimentos y otras sustancias, aplicando información veraz sobre los efectos de algunas dietas en el organismo y su aporte calórico, para decidir acciones orientadas a conservar la salud y mejorar la calidad de vida.</p>

c) Educación Básica 7° a 9° grado

En esta etapa de Educación Básica se retoma el aspecto de comprensión internacional que se ha desarrollado por años, en el sistema educativo, en el sentido de la *unión centroamericana*. En vista de iniciar un proceso sistemático de conocimiento del *otro* en este contexto más globalizado e interdependiente que se está viviendo. Sin perder de vista que para iniciar a conocer y dar valor al otro es necesario reconocer a las personas que viven dentro del país. Es promover un diálogo intranacional por medio de las escuelas. Entre algunos de los contenidos que se pueden desarrollar están los siguientes:

- 1) Educación para la comprensión y la paz internacionales
- 2) Educación para el desarme social
- 3) Educación sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes
- 4) Educación para la democracia y la tolerancia
- 5) Educación intercultural/multicultural
- 6) Enseñanza relativa a los problemas de la realidad salvadoreña, regional e internacional
- 7) Actitudes críticas al uso de armas
- 8) Información sobre la transformación de conflictos
- 9) La participación ciudadana en la sociedad

En esta etapa del crecimiento de los niños y niñas se hace necesario involucrar el propio medio como campo educativo. Es incorporar toda la riqueza de la acción, pensamiento y sentimientos que se generan en los contextos sociales y que muchas veces no son resueltos adecuadamente. La Educación debe tener ingerencia en este campo para formar a personas que puedan de una mejor forma transformar sus propios conflictos, sus conflictos interpersonales y dar propuestas de transformación de conflictos sociales de mayores dimensiones. Se presenta una propuesta inicial para la discusión futura de los programas de estudio.

Cuadro N° 4.5. Propuesta de Objetivos en Educación Básica: Tercer Ciclo (Ministerio de Educación, 2008d-h. Modificado)

ASIGNATURA	OBJETIVOS		
	SEPTIMO GRADO	OCTAVO GRADO	NOVENO GRADO
	Investigar y describir con interés las propiedades, composición y transformación de la materia	Indagar y explicar con curiosidad las bases de la investigación científica del movimiento de los cuerpos,	Analizar y describir con interés los principios básicos de la termodinámica, la

<p><i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i></p>	<p>y la energía, aplicando principios físicos y químicos que les permita comprobar la existencia natural del conflicto por medio de sus hipótesis en las distintas actividades de la vida cotidiana. Describir y clasificar a los seres vivos por sus características y categorías taxonómicas, representando y explicando su estructura, relaciones con su medio ambiente y funciones vitales, que les ayude a valorar su importancia y practicar acciones preventivas para mejorar sus condiciones de salud. Reconocer y asimilar la existencia de unidad entre el medio ambiente y el ser humano analizando críticamente la organización y dinámica ecológica, identificando los tipos de poblaciones, problemas ambientales y legislación ambiental que los prepare para la defensa y protección de los recursos naturales del país.</p>	<p>las fuerzas y la presión de líquidos y gases, aplicando principios de cinemática, presión e hidráulica, a fin de comprender su aplicabilidad en distintas actividades de la vida cotidiana. Experimentar y describir adecuadamente las transformaciones de la materia, preparando mezclas y reacciones químicas que les permita comprender la naturaleza de los compuestos orgánicos e inorgánicos para utilizarlos adecuadamente en la vida cotidiana. Investigar y representar la estructura y funciones vitales de los seres vivos, analizándolos y clasificándolos, para comprender su diversidad en la naturaleza y poder protegerlos. Explicar la degradación de los recursos naturales y los ecosistemas, por medio de la acción humana, investigando y analizando críticamente su dinámica, con el fin de realizar acciones para protegerlos como recursos vitales para la vida.</p>	<p>electricidad y el magnetismo, aplicando la indagación científica, a fin de valorar los beneficios que tienen en la vida cotidiana. Identificar y describir las características de los compuestos químicos, explicando y experimentando con algunas reacciones químicas, para valorar su importancia en los seres vivos y el medio que le rodea. Indagar y explicar el origen de la vida y la transmisión de los caracteres hereditarios, analizando críticamente distintas hipótesis, y describiendo modelos que le permitan comprender cómo los seres vivos transfieren la información genética a las nuevas generaciones, comprobando que la violencia no se hereda. Analizar críticamente los problemas ecológicos de El Salvador, identificando los factores que deterioran los recursos naturales, con el propósito de tomar decisiones para contribuir efectivamente a la solución y protección de los ecosistemas.</p>
	<p>Investigar las posibilidades de desarrollo humano en la región de América Central a partir de los recursos humanos y naturales con que cuenta. Argumentar con interés sobre los procesos históricos, el legado social, la herencia cultural con que cuenta la comunidad local, nacional y regional como parte de la diversidad. Realizar indagaciones</p>	<p>Identificar y describir con interés y claridad las principales características geográficas del continente americano. Analizar la relación existente entre las desigualdades socioeconómicas, los problemas demográficos, medioambientales y de intereses económicos en los países latinoamericanos. Identificar las oportunidades</p>	<p>Describir e interpretar con interés y claridad las principales características geográficas del medio geográfico mundial. Analizar la relación existente entre el crecimiento poblacional, las actividades económicas y la degradación medioambiental planteando posibles soluciones. Plantear alternativas y considerarlas para el logro</p>

<p><i>Ciencias Sociales</i></p>	<p>breves sobre la situación de El Salvador y América Central, en lo político, económico, social y cultural contemporáneo y las dificultades sociales presentes para el establecimiento de una cultura de paz. Reconocer con interés los derechos propios y de los demás, por medio de la participación en la construcción de las normas de convivencia democrática participa responsable.</p>	<p>y desafíos para el logro del desarrollo humano en la localidad, en el país, en la región centroamericana y en América, mediante el uso sostenible de los recursos naturales y la formación de capital cognitivo. Argumentar críticamente las causas y consecuencias de la exclusión social de las comunidades locales, nacional, centroamericana y americana, por medio de indagaciones sobre la situación política, económica, social y cultural de El Salvador y América. Interpretar y defender con seguridad los derechos propios y de los demás, por medio de una participación responsable en las instituciones democráticas instituidas.</p>	<p>del desarrollo humano en el ámbito local, nacional, regional y mundial. Argumentar con interés sobre los procesos violentos o conflictos sociales con que cuenta la comunidad local, nacional, regional, americana y mundial, realizando indagaciones breves sobre dicha situación en los diversos ámbitos; proponiendo desde una actitud crítica posibles soluciones. Interpretar y defender la democracia participativa con seguridad e interés como medio para ejercer la ciudadanía.</p>
<p><i>Matemáticas</i></p>	<p>Aplicar diferentes estrategias y procedimientos aritméticos al proponer soluciones a problemas del quehacer diario referidos al uso de los enteros. Participar con actitud propositiva, al resolver problemas del entorno social, utilizando unidades de medida. Utilizar la información estadística de violencia con criticidad, al interpretar la información del entorno, para proponer soluciones. Interpretar y valorar el lenguaje simbólico del álgebra como una herramienta, que facilita la convivencia pacífica.</p>	<p>Resolver con seguridad, propositividad y autonomía problemáticas de su entorno social y natural cercana, aplicando las operaciones con números reales. Interpretar y cuantificar la realidad de su entorno aplicando el cálculo de áreas y volúmenes, para proponer cambios en las realidades de pobreza. Participar en la toma de decisiones al analizar y discutir la información, aplicando las medidas de tendencia central. Generalizar la aritmética y establecer procedimientos algebraicos que faciliten la propuesta de soluciones a problemáticas de su cotidianidad.</p>	<p>Valorar la precisión del cálculo matemático en propuestas de solución que requiera la determinación de áreas de sectores circulares. Tomar decisiones acertadas en su diario vivir, al analizar críticamente las posibilidades de ocurrencia de un suceso de violencia y las formas de prevenirlo. Proponer soluciones a problemas de su realidad social y natural, al interpretar la información obtenida, aplicando con seguridad las medidas de dispersión. Resolver situaciones problemáticas de su entorno escolar, natural y social nacional, utilizando sistemas de ecuaciones.</p>
	<p>Producir textos con intención literaria que promuevan la cultura de</p>	<p>Producir textos con intención literaria que promuevan los derechos</p>	<p>Producir textos con intención literaria que promuevan la dignidad</p>

<p><i>Lenguaje y Literatura</i></p>	<p>paz. Interpretar obras narrativas de los subgéneros cuento y novela, valorando oralmente y por escrito su contenido. Desarrollar habilidades para analizar críticamente cualquier clase de discurso. Elaborar diferentes clases de textos orales y escritos relacionados con el diálogo y la conversación, la descripción, la noticia, la investigación bibliográfica y el párrafo.</p>	<p>humanos. Interpretar obras narrativas y líricas, valorando oralmente y por escrito su contenido. Desarrollar habilidades para analizar críticamente discursos publicitarios. Elaborar diferentes tipos de textos orales y escritos relacionados con la exposición oral, la instrucción, la información radiofónica y periodística, la narrativa, la lírica y el diálogo.</p>	<p>humana. Interpretar obras dramáticas y ensayísticas, valorando oralmente y por escrito su contenido. Desarrollar habilidades para analizar críticamente discursos políticos. Elaborar diferentes clases de textos orales y escritos relacionados con los discursos televisivos, argumentativos, expositivos y periodísticos.</p>
<p><i>Inglés</i></p>	<p>Entender vocabulario relacionado con presentaciones, saludos, nombres, números y cortesía expresiones al interactuar con sus pares a fin de expresar sus necesidades básicas de comunicación, como un medio más de tender puentes de diálogo con otras culturas. El uso de vocabulario y estructuras mediante la práctica de diálogos con el fin de describir y localizar objetos de la clase, hablar de cosas personales, dar y seguir comandos mostrando cortesía y respeto. Usar vocabulario relacionado con los vínculos familiares, edad, idioma, nacionalidad y los rasgos físicos por escribir oraciones y párrafos cortos y participar en diálogos con el fin de intercambio de información personal y describir a los miembros de la familia. Comprender y producir el lenguaje relacionado con los Derechos Humanos, para fomentarlos en el aula y fuera de ella, con el fin de</p>	<p>Identificar vocabulario relacionado con las instalaciones escolares, el personal, cursos, equipo y las actividades y los compañeros a fin de reconocer las características de los entornos escolares y desarrollar una actitud de respeto y compromiso hacia ella. Comprender y producir lenguaje relacionados con la vivienda, los muebles, la apariencia física y la personalidad, al interactuar con sus compañeros, con el fin de intercambiar información personal y opiniones con respeto y cortesía. Reconoce y utiliza el lenguaje relacionado a los bienes, mediante la interacción con los compañeros, con el fin de intercambiar opiniones e ideas críticas acerca de su contexto económico, social y medio ambiental. Interpretar y generar el lenguaje relacionado con la Cultura de Paz para fomentarla en el aula y fuera de ella, con el fin de</p>	<p>Reconocer y producir el lenguaje que se ocupan en antecedentes profesionales y académicos, planes e invitaciones, por la lectura y escritura de textos, con el fin de intercambiar información. Generar el idioma por pedir y dar direcciones en el barrio o en un edificio con el fin de comunicarse amablemente con los amigos y vecinos. Comprender el lenguaje y generar mediante la descripción de la historia de la ciudad natal y lugares de interés, a fin de lograr la comunicación y promover la identidad cultural. Entender y articular el discurso expresando datos sobre los ámbitos sociales, económicos y medioambientales con el fin de comunicar y fomentar medios de transformación. Producir lenguaje relacionado con los problemas de salud, sentimientos y actividades de tiempo libre por medio de preguntas. Describir y dar sugerencias</p>

	<p>intercambiar ideas, en un futuro, en los ámbitos social, cultural o situaciones académicas.</p> <p>Interpretar y usar el lenguaje relacionado con el tiempo, las acciones habituales y el entretenimiento por preguntar y de responder a las preguntas con el fin de hablar sobre rutinas diarias y de ocio.</p>	<p>intercambiar ideas, en un futuro, en los ámbitos social, cultural o situaciones académicas.</p> <p>Reconoce y utiliza el lenguaje relacionado con los hábitos de vida saludables mediante la descripción de las actividades y y dar sugerencias a fin de intercambiar opiniones acerca de la importancia de los hábitos de salud.</p>	<p>para comunicar ideas y fomentar los buenos hábitos de salud y actividades de tiempo libre.</p>
--	---	--	---

d) Educación Media

En la Educación Media es necesario orientar el trabajo educativo en solidificar todo lo realizado en años anteriores. En este caso los niveles prácticos y cognitivos que se han iniciado se deben consolidar, dando paso a un nivel actitudinal de acciones por parte de los estudiantes para que se desenvuelvan mejor como sujetos sociales y como futuros ciudadanos jurídicos.

Se continua reflexionando sobre los contenidos específicos y proponiendo actividades para desarrollar, pero se va dando mayor libertad para que el estudiantado desarrolle su autonomía en sus propios proyectos. Se continúan fortaleciendo las capacidades de autoestima, afecto, sentimientos y las habilidades sociales y comunicativas de acuerdo al nivel educativo y a la edad promedio del estudiantado. Al mismo tiempo se introducirán las áreas de solidarizarnos y comprometernos para un futuro común como elementos claves educativos a ejecutar en los programas de estudio. Se deben de asumir los siguientes criterios guías para la presente área educativa:

- Asumir la democracia como un valor dentro de las acciones cotidianas de los procesos formativos.
- Valorar la diversidad, iniciando por el pluralismo que muchas veces existe en los centros escolares.
- Crear un clima escolar democrático.
- Participación democrática de los alumnos en la vida escolar.
- Utilizar el diálogo como instrumento fundamental en la resolución de conflictos.
- Una currícula orientada a la formación democrática.

- Preparar para la participación ciudadana en la sociedad.
- Asumir un fuerte compromiso de la enseñanza desde los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

En este nivel los procesos cognitivos y afectivos están mejor desarrollados en los estudiantes, se puede enseñar la necesidad de los procesos de reconciliación y reconocimiento que necesita el pueblo salvadoreño. Para comprender el pasado, situarse en el presente y saber proyectarse a un futuro común y compartido por todos y todas. Intentando al mismo tiempo la solidificación de las concepciones de identidad propia de cada uno de los estudiantes. Se presenta una propuesta inicial para la discusión futura de los programas de estudio.

Cuadro N° 4.6. Propuesta de Objetivos en Educación Media
(Ministerio de Educación, 2008i-o. Modificado)

ASIGNATURA	OBJETIVOS	
	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
<i>Ciencia, Salud y Medio Ambiente</i>	Interpretar y aplicar correctamente principios físicos y químicos de la transformación de la materia y la energía, utilizando la metodología de investigación para apoyar la comprensión de estos fenómenos y ser aplicados en situaciones de la vida cotidiana.	Investigar y resolver correctamente problemas de fluidos, electromagnetismo y ondas, describiendo y aplicando principios científicos para la explicación cuantitativa y cualitativa de estos fenómenos naturales y su importancia en la vida de las personas.
	Investigar y describir con respeto el origen y evolución de las especies, analizando y discutiendo hipótesis científicas y tecnológicas para generar un ambiente de respeto hacia los demás seres vivos.	Analizar y explicar con interés la constitución y transformación de la materia, describiendo sus propiedades físico-químicas y resolviendo problemas para comprender su aplicación en situaciones reales de la vida cotidiana.
	Investigar y analizar el estado de los recursos naturales en el país, identificando algunos ecosistemas y áreas naturales protegidas bajo las leyes ambientales y proponer acciones para su conservación y desarrollo sostenible.	Indagar y explicar con responsabilidad algunos problemas ecológicos globales del planeta, analizando su incidencia en el país, para promover las leyes ambientales y acciones para disminuir los daños de los recursos naturales del planeta.
	Indagar y describir el origen del Universo y del planeta Tierra con base a las teorías científicas propuestas por la Astronomía y la Geografía Física, para comprender y valorar el lugar donde habitan los seres vivos y el ser humano.	Investigar y analizar con actitud crítica el origen y la evolución del planeta, las especies y el ser humano, por medio de teorías científicas que ayuden a la explicación y representación de la evolución y la importancia del ser humano en la protección de los recursos naturales del planeta.
	Aplicar procesos de investigación social con interés y autonomía analizando diferentes problemas y conflictos de la	Indagar y explicar con interés y criticidad el aporte de las Ciencias Sociales y del método científico en el abordaje eficiente y

<p><i>Estudios Sociales</i></p>	<p>realidad nacional por medio del método científico y los aportes de las Ciencias Sociales para propiciar la capacidad crítica, la valoración responsable y la iniciativa en la construcción de propuestas de solución propias y creativas a los problemas y conflictos existentes.</p> <p>Analizar y comentar con juicio crítico la sociedad de la información y los principales procesos históricos de la realidad nacional y mundial, enfatizando en los aspectos políticos, que afectan el ámbito cultural, social, económico; a fin de desarrollar comprensión de su realidad y proponer formas pacíficas, éticas y solidarias de desarrollo que respondan a los retos del siglo XXI.</p> <p>Analizar críticamente el ejercicio de los Derechos Humanos y el cumplimiento de los deberes a partir de la legislación actual en los diferentes ámbitos, familiar, laboral, nacional e internacional para comprometerse responsablemente en el respeto a los derechos y el cumplimiento de sus deberes, en el marco del estado de Derecho y los nuevos escenarios donde le compete desarrollarse como ciudadano o ciudadana en la construcción de una sociedad participativa, inclusiva y desarrollada.</p>	<p>constructivo de problemas y conflictos sociales relevantes del contexto local y nacional a fin de proponer alternativas de solución responsablemente a situaciones que afectan a la sociedad salvadoreña.</p> <p>Identificar y analizar críticamente los principales procesos y hechos económicos, que afectan los ámbitos social, ecológico, político y cultural de El Salvador y el mundo, valorando sus logros en función de respeto a los Derechos Humanos, el Desarrollo Humano, el fomento de la Cultura de Paz, la utilización de las nuevas tecnologías y el desarrollo de la sociedad de la información para evaluar y proponer alternativas que enfrenten creativamente los retos de la globalización y consoliden la paz y la democracia participativa en El Salvador y la región centroamericana.</p> <p>Analizar y defender los Derechos Humanos propios y de los demás, así como los deberes ciudadanos en el marco de la legislación nacional e internacional y de la construcción de normas de convivencia democrática participativa con el fin de participar responsablemente en los diferentes espacios de interacción social asumiendo una posición autónoma, ética, responsable y propositiva.</p>
<p><i>Informática</i></p>	<p>Analizar e interpretar críticamente las aplicaciones de distintas herramientas tecnológicas informáticas examinando casos y desarrollando proyectos educativos integrando las TIC a fin de buscar soluciones a problemas académicos, tecnológicos y sociales actuales.</p> <p>Analizar y describir críticamente cómo las TIC han contribuido en las diferentes áreas del desarrollo humano, explicando la historia de la computación y las diferentes tecnologías para valorar su importancia y utilizarlas de manera ética.</p> <p>Fomentar la Cultura de Paz por medio de la utilización de las TIC en la vida</p>	<p>Aplicar distintas herramientas tecnológicas en la elaboración y ejecución de proyectos de integración para la resolución de problemas académicos, laborales y sociales, elevando su capacidad de generar información, comunicación e investigación.</p> <p>Utilizar procedimientos de verificación del funcionamiento de sistemas computacionales a la vez que se profundiza en el estudio de las influencias de las TIC en el desarrollo social y humano, en el contexto del trabajo colaborativo de proyectos de aula y fuera de ella.</p> <p>Diseñar, elaborar y administrar bases de datos y páginas Web desarrollando</p>

	<p>cotidiana.</p> <p>Aplicar eficazmente programas de procesamiento de texto, hojas de cálculo y presentaciones multimedia, así como programas de imágenes, fotos, sonido y video mediante la edición y creación de recursos digitales en el desarrollo de proyectos académicos, laborales y/o sociales que resuelvan problemas determinados.</p> <p>Utilizar Internet, gestores de correo electrónico, salas de chateo, foros y bitácoras a través de la navegación, búsqueda, administración y difusión de la información para el desarrollo de competencias de investigación e interpretación de la información y la resolución de problemas individuales y colectivos con el uso apropiado de la tecnología.</p>	<p>competencias de producción y comunicación de la información en su contexto institucional, local y nacional.</p> <p>Conocer y aplicar los principios básicos de la estructura y el funcionamiento de redes tecnológicas, identificando Hardware y Software para diseñar su configuración y estimar su financiamiento.</p> <p>Desarrollar el pensamiento lógico matemático por medio de la aplicación de principios y estructuras de un lenguaje de programación orientado a objetos para la solución de problemas académicos y administrativos.</p> <p>Certificar sus competencias tecnológicas en el dominio de principios básicos de informática, procesamiento de texto, hoja de cálculo, presentaciones multimedia, Internet y correo electrónico.</p>
<p><i>Inglés</i></p>	<p>Producir el lenguaje relacionado con los nombramientos, personal y entrevistas de trabajo mediante la interacción con sus compañeros a fin de compartir información personal y la comunicación de sus necesidades.</p> <p>Generar lenguaje relacionados con la geografía, clima, transporte, personalidades de El Salvador y estilos de vida mediante la lectura y la escucha de textos con el fin de intercambiar opiniones e información sobre lugares de El Salvador.</p> <p>Usar un lenguaje relacionado con los lazos familiares y las tradiciones y los servicios postales por escrito y la lectura de textos para comunicar ideas sobre el valor de la familia y las tradiciones.</p> <p>Usar vocabulario relacionado con las invitaciones y las situaciones formales mediante la participación en forma oral intercambios con el fin de comunicar ideas e interactuar con los demás con cortesía.</p> <p>Reconocer el lenguaje relacionado con</p>	<p>Producir el lenguaje relacionado con personajes famosos de El Salvador, fomentando los deseos por participar en conversaciones con el fin de compartir información y opiniones, y aumento general de la cultura.</p> <p>Reconocer el lenguaje relacionado con la moda, las tendencias de trabajo, vivienda, entretenimiento, la tecnología y los viajes al escuchar a los compañeros y el material de audio auténticos, a fin de comprender las necesidades de la comunicación de sus compañeros.</p> <p>Intercambiar información por medio de Internet con otros estudiantes de diferentes partes de mundo para intercambiar ideas, sentimientos y experiencias, fomentando el diálogo internacional de las culturas.</p> <p>Producir el lenguaje relacionado a las tradiciones de todo el mundo por medio de la escritura y la lectura de textos con el fin de manifestar y fomentar la empatía hacia las culturas del mundo.</p> <p>Generar el lenguaje relacionado a la masculinidad y feminismo por medio de la</p>

	<p>las vacaciones, transporte y alojamiento por la lectura y la escuchar a los textos a fin de solicitar y compartir información con cortesía.</p> <p>Interpretar y producir el lenguaje relacionado con las cuestiones ambientales y proponer soluciones interactuando con sus pares y la redacción de ensayos con el fin de intercambiar opiniones y promover la conciencia ambiental</p>	<p>participación en diálogos y demostraciones prácticas con el fin de intercambiar ideas y opiniones con otros y otras.</p> <p>Generar el lenguaje relacionado con cuestiones de salud y las cuestiones medioambientales mediante la oralidad de presentaciones y redacción de textos con el fin de comunicar ideas y desarrollar la conciencia ambiental.</p> <p>Interpretar y producir el lenguaje relacionado con las cuestiones de los Derechos Humanos a nivel mundial y proponer soluciones interactuando con sus pares y la redacción de ensayos con el fin de intercambiar opiniones y promover la conciencia planetaria de los Derechos Humanos.</p>
<p><i>Lenguaje y Literatura</i></p>	<p>Interpretar obras de la literatura universal representativas de épocas y movimientos más sobresalientes, desde el período grecolatino hasta el siglo XX; valorando oralmente y por escrito los recursos expresivos, los elementos del género, las situaciones comunicativas imaginarias y reales; construyendo, además, los significados y el sentido de cada muestra, con el fin de desarrollar habilidades para analizar críticamente toda clase de discursos y producir escritos de cualquier tipo, respetando las propiedades de coherencia, cohesión, adecuación y corrección.</p> <p>Valorar el aporte de las obras de la literatura universal en la construcción de la Cultura de Paz y los Derechos Humanos.</p> <p>Elaborar diferentes tipos de textos orales y escritos, relacionados con la interacción social, la oratoria, la información y la publicidad, para acomodarlos a una situación de comunicación (con todos sus elementos pragmáticos) que esté definida con anterioridad, cuidando las estructuras de cada uno, su registro particular, los elementos de cohesión necesarios, el desarrollo coherente de las ideas y la corrección gramatical.</p>	<p>Interpretar obras de la literatura americana representativas de épocas y movimientos más sobresalientes, desde el período precolombino hasta el siglo XX; valorando oralmente y por escrito los recursos expresivos, los elementos del género, las situaciones comunicativas imaginarias y reales; construyendo, además, los significados y el sentido de cada muestra, con el fin de desarrollar habilidades para analizar críticamente toda clase de discursos y producir escritos de cualquier tipo, respetando las propiedades de coherencia, cohesión, adecuación y corrección.</p> <p>Valorar el aporte de las obras de la literatura americana en la construcción de la Cultura de Paz y los Derechos Humanos. Elaborar diferentes tipos de textos orales y escritos, referidos a la interacción virtual, periodística, de trabajo, cotidiana, argumentativa y de mediación, para acomodarlos a una situación de comunicación (con todos sus elementos pragmáticos) que esté definida con anterioridad, cuidando las estructuras de cada uno, su registro particular, los elementos de cohesión necesarios, el desarrollo coherente de las ideas y la corrección gramatical.</p> <p>Utilizar los recursos del lenguaje virtual,</p>

	Utilizar los recursos literarios como un medio de expresión de sentimientos y protesta pacífica de las situaciones contrarias a la Cultura de Paz y los Derechos Humanos	periodístico como medios de fomento de la participación democrática activa y responsable en la sociedad.
<i>Matemática</i>	<p>Valorar la aplicabilidad de las razones trigonométricas, al utilizarlas en la propuesta de soluciones a diversos problemas del aula, del entorno natural y social.</p> <p>Interpretar críticamente la información sobre la violencia brindada por diferentes medios, utilizando tablas de frecuencia, gráficos estadísticos y medidas de dispersión que permitan proponer soluciones a problemas de la violencia y otros de su realidad social y natural cercana y nacional, valorando la opinión de los demás.</p> <p>Solucionar problemas de su cotidianidad social y natural, aplicando correctamente conceptos y propiedades de las relaciones y funciones algebraicas.</p>	<p>Resolver problemas de su entorno aplicando las propiedades de las sucesiones aritméticas y geométricas.</p> <p>Analizar con criticidad la posibilidad de ocurrencia de un evento, que facilite la toma responsable de decisiones para la creación de una cultura de paz.</p> <p>Utilizar los teoremas del seno y del coseno, al resolver situaciones del entorno referidos a los triángulos oblicuángulos.</p> <p>Aplicar la geometría analítica en la solución de problemas de su entorno, escolar y social, valorando la opinión de sus compañeros.</p> <p>Proponer soluciones a diversos problemas de su realidad natural y social, utilizando las funciones - exponenciales, logarítmicas y trigonométricas - así como las ecuaciones e identidades trigonométricas.</p>
<i>Orientación para la vida</i>	<p>Desarrollar conscientemente habilidades sociales que posibiliten una participación autónoma y responsable en la resolución de conflictos a fin de fortalecer la comunicación afectiva y la convivencia armónica en los diferentes contextos: familiar, social y cultural.</p> <p>Desarrollar habilidades de inteligencia emocional a fin que posibilite la participación real en la sociedad de los futuros hombres y mujeres.</p> <p>Tomar decisiones con responsabilidad y autonomía, a partir del conocimiento de su dimensión física, psicológica, emocional y social; y de la reflexión crítica hacia las presiones grupales para actuar con autonomía, autocuidado y respetando los límites que garantizan su desarrollo integral.</p> <p>Organizar y priorizar sus actividades a corto y mediano plazo, con</p>	<p>Establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto, la tolerancia y la paz aplicando técnicas de comunicación, manejo de las emociones y resolución de conflictos que fortalezcan la participación y conducción exitosa en los grupos, fundamentada en actitudes de confianza, seguridad y credibilidad en líderes positivos que promueven cambios en su contexto social, económico, cultura y medioambiental.</p> <p>Tomar decisiones responsablemente, con autonomía e iniciativa, basadas en la valoración de sí mismo, el conocimiento de sus deberes, derechos y la reflexión crítica de influencias externas, a fin de procurar su bienestar físico, emocional y moral, tanto propios como colectivo.</p> <p>Cumplir responsablemente las actividades y tareas que programe de forma autónoma, a partir del análisis y priorización de sus necesidades e intereses para cumplir</p>

	responsabilidad e iniciativa, tomando en cuenta sus necesidades, potencialidades e intereses, a fin de lograr metas y enfrentar desafíos de su vida familiar, social y su futuro laboral.	satisfactoriamente con las metas y propósitos que defina a corto y mediano plazo que le permitan cosechar éxitos en su vida personal, académica, profesional y laboral.
--	---	---

e) Educación Superior

A nivel de la Educación Superior y Técnica debido a que cada institución establece los programas de estudio, se orientará para su aprobación por parte del Ministerio de Educación, que incluyan contenidos de Cultura de Paz y Derechos Humanos como mínimo en cada *pensum* técnico o académico. Al mismo tiempo se promoverá la creación de carreras profesionales que conlleven implícitamente el estudio profesional de esta área de estudio para que aporte desde la Academia nuevos conocimientos que se puedan aplicar en el contexto salvadoreño.

La Educación Superior por medio de la enseñanza, la investigación y el servicio social como tareas inherentes al quehacer universitario contribuirá a la Educación para la Paz, en la creación de conocimientos, desde la realidad salvadoreña, para el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad en su conjunto mediante el estudio interdisciplinario de todas las cuestiones vinculadas con la paz. Entre algunos de los objetivos que pueden desarrollarse se encuentran:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de otras personas al interior de la sociedad.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la violencia estructural, que se manifiestan por medio de la inequidad, la desigualdad, la opresión.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también la de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes y el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos - cognitivos, afectivo y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.

- Favorecer el Desarrollo Humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.
- Fortalecer la investigación en temas relacionados al estudio de la paz y sus derivados.
- Crear mecanismos de servicios sociales para que los estudiantes se involucren en actividades relacionadas a la paz.

ii. Nivel Mesocurricular

Este nivel curricular se orienta a la articulación e integración a la curricula nacional de los dos enfoques: Educación para la Democracia Participativa y para el Conflicto Social. Los enfoques se desarrollarán gradualmente, siguiendo las directrices del nivel macro curricular.

Se tendrá en cuenta el desarrollo físico-psicológico y cultural del alumnado en general. No es la intención en partir la curricula en dos visiones diferentes, pero se tiene que reconocer que el abordaje metodológico en el área rural tiene que ser diferenciado que el abordaje en las áreas urbana. Con una mayor participación intersectorial y la integración de la sociedad civil se debe de diseñar una propuesta de asignatura específica que recoja los diversos planteamientos de la Educación para la Paz y la prevención para el conflicto.

Las asignaturas específicas de Educación para la Paz articularán de forma progresiva los ejes transversales de Educar para la vida desde la dignidad humana; Educar para la erradicación de la pobreza; Educar desde y para la verdad; Educación medioambiental y Coeducación; como parte del nuevo proyecto de sociedad que se intenta construir, en donde los valores de la Cultura de Paz marquen el accionar cotidiano e institucional al interior de El Salvador.

El establecer contenidos para cada una de las asignaturas es una tarea a gran escala e interdisciplinariamente. Es por ello que sólo se dejarán planteados algunos de los contenidos generales que se pueden incluir retomando los objetivos anteriores por nivel educativo: los Derechos Humanos, valores, diálogo, cultura de paz, identidades nacionales (indígena, mestiza, transnacional), factores estructurales que promueven los conflictos, transformación pacífica de conflictos, noviolencia, realidad comunitaria, nacional e internacional; para

colocarlos en una agenda de trabajo y ser discutidos ampliamente con todos los sectores involucrados en la educación salvadoreña. Intentando hacer un diálogo de consenso para la educación salvadoreña.

iii. Nivel Microcurricular

Aunque es el tercer nivel de concreción curricular no por ello deja de ser importante, incluso puedo decir que este es el nivel más importante. Ya que en el se traduce en la práctica todos los planteamientos teóricos de los niveles macro y meso curriculares.

En este nivel se vuelve clave la figura y el rol del profesorado. El profesorado es el encargado de llevar a la práctica educativa todo lo que se plantea en la currícula. Es por ello que debe de estar capacitado con una serie de estrategias didácticas para desarrollar su labor educativa de la mejor forma posible.

Esta labor educativa no se centra sólo en el aula; sino que va mucho más allá de los muros que consideramos que posee la educación en las escuelas de cualquier lugar. La labor docente para la paz es una labor socio-comunitaria educativa. Debido a que cualquier ámbito educativo está interconectado con la realidad social que vive el país. No se puede educar para la democracia participativa y para el conflicto social en la escuela, mientras en el ambiente comunitario se practiquen formas contrarias a lo que deseamos educar. Esta incidencia debe de iniciar en las familias de los estudiantes.

El docente para la paz tiene que hacer un trabajo especial con la *educación para padres de familia*. Este es un reto extremadamente grande. Se ve implicada la vida privada familiar, espacio hasta cierto punto vedado para la escuela. Hay que tener cautela y saber manejar las relaciones sociales con los padres y madres de familia, para que comprendan que el trabajo que se desarrolla es con intención de mejorar la vida de los estudiantes. Al mismo tiempo tiene que haber una corresponsabilidad de los padres y madres de familia para alcanzar este objetivo por los medios educativos necesarios para lograrlo.

Entre algunas de las estrategias prácticas que se pueden ejecutar para mejorar el trabajo de la Educación para la Paz, se pueden mencionar las siguientes:

- Los estudiantes pueden presentar temas a discutir en el curriculum flexible.
- Involucra a los padres de familia en la escuela, como corresponsables de la educación de niños y niñas.
- El docente debe tener en cuenta que la educación sobrepasa los muros de los salones escolares.
- Estimular las acciones de cooperación y ayuda entre compañeros.
- Desarrollar trabajo comunitario escolar.
- Reciclar en la escuela.
- Poseer un área verde para cultivar entre todos.
- Hacer un periódico mural con noticias de paz.
- Hacer festivales o fiesta para la paz en la escuela y la comunidad.
- Crear asambleas de estudiantes para la discusión de problemas comunes.

iv. Otros aspectos de la planificación educativa

Un aspecto importante de la propuesta es la inclusión de la sociedad civil en los procesos de aprendizaje. A este nivel nos encontramos con una primera dificultad: la restricción por ley que la educación es controlada por el Estado. La inclusión de la sociedad civil se vuelve difícil de ejecutar. Se tiene que hacer una reestructuración de la ley para ello.

Aunque no se tiene como perspectiva que la sociedad civil se tome las riendas de la conducción de la educación. Más bien el objetivo sería que la sociedad civil interactúe en todo el proceso educativo aportando perspectivas diferentes que enriquezcan las discusiones y transformaciones en la vida escolar y comunitaria sobretodo. Es un complemento a todo el proceso. Si lo vemos desde una perspectiva de planificación, es un aliado estratégico que puede colaborar en todo el proceso educativo.

Luego hay que reconocer que para que todo este proceso se lleve acabo como mínimo debe de haber una inversión del 6% del presupuesto nacional a la educación en El Salvador. En este sentido, los «contextos depauperados social, psicológica, organizativa e, incluso, arquitectónicamente, hacen difícil una modificación de las actitudes y una transformación de la práctica» (Santos Guerra, 2006: 68) cotidiana educativa. Es por ello que se debe de elevar los niveles de inversión educativa, para mejorar el tipo de enseñanza. Como se ha demostrado

en Capítulos anteriores, la lógica de ahorrar en la mejora educativa no se puede seguir aplicando. La Educación no es un gasto es una inversión y mientras más se invierta y de forma estratégica podemos tener mejor resultados educativos en años próximos.

La mejora a la inversión educativa se traducirá en una superior formación a los docentes, mejorar las condiciones de las escuelas, dotar de equipo e insumos didácticos en las cantidades adecuadas, generalizar programas de ayuda escolar a todo el país, entre algunas de las cuestiones más evidentes. Por otra parte, la mejor calidad educativa puede atraer la inversión de empresas que se traduzcan en mejores trabajos, que otorguen mayor dignidad humana a más salvadoreños/as por medio de su trabajo.

Por lo anterior, no se debe de olvidar que el proceso educativo conlleva un nexo con el sistema laboral nacional. La educación no se ciñe al sistema productivo, aunque se reconoce que debe de tener una relación. Una educación de calidad repercutirá en las mejoras laborales para la población en general y en específico brindar oportunidades a los jóvenes de opciones de trabajo o/y estudio que se complementen mutuamente, convirtiéndose en opciones reales y no en mitos para la juventud.

4.2.6 Metodología de la Educación para la Paz en El Salvador

Un punto de interés es la metodología que se ocupará para la ejecución de los enfoques. La metodología debe de romper los parámetros tradicionalistas, que a pesar de las reformas e innovaciones pedagógicas, todavía se mantienen al interior del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2004g: 94-96), como lo hemos podido apreciar en el tercer Capítulo. Aunque en los discursos oficiales se plantea la utilización de un método constructivista para ser utilizado en las aulas escolares, en la práctica se diluyen y se olvidan todos estos lineamientos pedagógicos; reproduciendo un sistema tradicional global bancario.

Se necesita superar el método bancario existente. Si se propone que debe de existir un enfoque educativo que potencie la participación en la esfera social y que la conflictividad

social debe ser transformada por medios pacíficos nada de lo propuesto se conseguiría si la metodología es conductista, doctrinaria e instructiva.

El *constructivismo crítico* (Gadotti, 2003) es una propuesta para asumir al ser humano como un ser histórico social, corporal, sentimental, cultural, racional y espiritual. Este tipo de constructivismo retoma todo el aporte de Freire y la educación popular de América Latina, hace ver al ser humano en su integralidad. Trascendido del constructivismo clásico en donde el ser humano es aislado de su entorno social e histórico. Por ello el constructivismo crítico es un aporte importante a tomar en cuenta como metodología para la implementación de la Educación para la Paz.

Estos enfoques necesitan una metodológica dialógica, como la que propone Freire analizada en el segundo Capítulo. Esta metodología parte de que no solo docente-estudiante interaccionen, sino que sea la comunidad educativa que entre en diálogo para transformar las realidades violentas directas y las estructurales; desde un diálogo basado en los presupuestos de la ética del discurso, que fundamente el método de la transformación pacífica de los conflictos (París, 2009: 175), a través de acciones experienciales que se extrapolen de la realidad tan desbordante que se interna en los salones de clases por medio de directriz planificadas por los y las docentes. Es así que las experiencias reales significativas del día a día deben de ser el marco didáctico donde los enfoques interactúen extrayendo situaciones y fenómenos concretos para su análisis, enseñanza y sobretodo transformación pacífica por medio del diálogo en/entre/con la comunidad educativa.

Ahora bien reconociendo que existen niveles educativos y edades específicas de aprendizaje, la metodología debe de adecuarse a ellos. Es así que para el nivel de parvularia la metodología a utilizar debe de ser *lúdica*. Entendiéndose como un proceso educativo que llame la atención y participación del estudiante, donde el niño y la niña sean quienes hagan las cosas por medio de la experiencia. Donde los maestros desempeñen un rol de facilitadores que

gué las actividades educativas; conciente del objetivo que se desea alcanzar valorando el proceso desde un inicio, en la ejecución y al finalizar para mejorar el proceso mismo.

En Educación Básica ésta metodología dialógica adquiere un matiz de lo *socio-afectivo*. En este nivel educativo se reconoce que no se puede enseñar para la paz como una cuestión teórica, sino que se debe de realizar por medio de cuestiones vivenciales, donde el estudiantado aprenda de las experiencias y sentimientos propios y colectivos; prestandole una importancia el papel de las caricias corporales para propiciar el acercamiento entre el estudiantado y ser el punto de inicio de la transformación pacífica de los conflictos por medio de la ternura (París, 2009: 112). Debemos llevar a los estudiantes a una reflexión sobre cuestiones vivenciales para hacer propuestas de cambio y como cada uno desde su punto de vista puede contribuir a que haya cambios reales. Con un especial interés en el trabajo en colectivo, tratando de fomentar la interacción y la ayuda entre iguales.

En la Educación Media la cuestión metodológica más importante es el trabajo en la realidad. Es una pedagogía basada en la experiencia de la vida real, de los datos, de la vida cotidiana más que un contenido, el cual debe de ser una guía en el proceso educativo. Todo este proceso se engloba en lo que es el ambiente comunitario cercano al centro de estudios y lugar de residencia de los estudiantes y sus familias. La realidad aporta suficiente información para introducirla al aula para sentir, discutir, analizar y reflexionar para transformarla.

En la Educación Superior se mantiene su carácter de construcción del conocimiento, pero esta actividad no se debe de relegar a su supuesto rol neutral; sino que ha de aportar elementos que contribuyan críticamente a la transformación de los elementos estructurales que promueven las violencias y las realidades donde existe sufrimiento humano y de la naturaleza.

Luego tenemos el papel de la sociedad civil. Esta se debe de involucrar de una forma activa como actor de todo este proceso. Es hacer el proceso educativo comunitario, liberando a la educación de las restricciones de los muros de las escuelas. Educar para la democracia participativa y para el conflicto social no es un proceso metodológico escolarizado, sino que

es comunitario, social y vivencial. En estos ambientes es donde adquiere un nivel de concreción todo lo que se propone en el proceso educativo.

Para finalizar este apartado de la metodología de la Educación para la Paz, se debe de reconocer que la mejor forma de educar es por medio de la *vivencia cotidiana de la paz* que se enseña en la práctica educativa y en la actitud de los docentes. El rol docente adentro y fuera de la escuela debe de guardar una correlación. Porque el mejor método de enseñanza es el ejemplo social.

4.2.7 Evaluación de la Educación para la Paz en El Salvador

La evaluación es un tema de por sí connota el ejercicio de una violencia estructural académica interna e implícita en el sistema educativo, como diría Freire «Evaluamos para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, no para *capacitar*» (Freire, 1999b: 14). «La evaluación no sólo supone un poder fáctico sino también psicológico. Decir lo que está mal, administrar efectos y recompensas, repartir elogios o recriminaciones a través de la evaluación es una fuente de poder sobre la que no se hace suficiente hincapié» (Santos Guerra, 2006: 30). Dar un giro a esta concepción sumativa que roza lo punitivo, es la primera transformación que debemos hacer. Esta transformación se debe de hacer por medio del cambio de las directrices evaluativas en la currícula nacional, reforzadas con planes específicos de formación en evaluaciones formativas y alternas a las sumativas, y un acompañamiento constante al desarrollo de esta práctica.

La evaluación como tal conlleva un valor altamente subjetivo u objetivo, dependiendo de quién evalúa y de la forma tradicional de evaluar. Es también necesario cambiar estos mecanismos y parámetros de la evaluación. Debemos pasar a un proceso intersubjetivo que admita que la evaluación formativa sea activa y constante, permitiendo que las barreras de jerarquías se rompan. No es necesario establecer jerarquías para evaluar, sino que se deben de realizar vivencias de buena convivencia al interior del aula y la escuela como parte de este proceso integral de Educación para la Paz.

La propuesta debe recuperar el verdadero sentido de la evaluación: identificar los vacíos conceptuales, los logros del aprendizaje, la evolución de un proceso, los alcances no esperados, los escenarios requeridos para una interacción positiva entre profesores, niños y niñas. [...] En el sentido anterior, debía promover un concepto de evaluación articulado al desarrollo humano y no al control (Alvarado y Ospina, 1999: 355).

Este proceso de evaluación conllevará un equilibrio entre el desarrollo de las competencias académicas y las competencias humanas. Tanto una como otra son parte de este proceso. No se puede educar en un academicismo sin atisbos de orientaciones humanistas. Teniendo en cuenta el propio sistema donde nos desenvolvemos, no olvidando ejecutar una educación sin que conlleve una parte de competencias académicas que sean útiles a la sociedad para su desarrollo.

Este tipo de evaluación se ejecuta en la práctica, no se puede pasar un test para verificar si los contenidos o conocimientos han sido asimilados, es todo lo contrario. La evaluación es formativa-activa, se debe de hacer énfasis en los aspectos formativos de las personas, sobre todo en los aspectos que expresan que están haciendo prácticas que conllevan a la construcción de una sociedad de cultura de paz.

El proceso evaluativo formativo-activo debe de adecuarse a los niveles educativos y a las condiciones particulares del estudiantado. Este tipo de evaluación debe tener algunos parámetros estándar preestablecidos, como guía general del proceso educativo. Luego en cada uno de los centros educativos se pueden decidir en conjunto con la comunidad educativa que acciones corresponderán a un tipo determinado de evaluación.

Algunos ejemplos de procesos evaluativos pueden ser los siguientes: diseñar pequeños proyectos para que los niños y niñas lo lleven a cabo, donde se autoevalúen, actividades en hacer pensar al estudiantado sobre sí mismos, sobre sus actitudes, comportamientos, conductas, su manera de ser, sentimientos, prejuicios, como es capaz de convivir pacíficamente con los demás, entre otras. Luego de hacer este proceso es necesario concretizarlo en acciones de transformación de las cuestiones que dificultan alcanzar una

cultura de paz en la escuela, el país y el mundo en general. Intrínsecamente en todo este proceso se realiza un seguimiento constante y permanente para ir adaptándose a los cambios que se van produciendo al interior de la práctica educativa.

4.2.8 Seguimiento de la Educación para la Paz en El Salvador

El seguimiento es una fase fundamental de todo este proceso. A lo largo del tiempo muchas prácticas pedagógicas interesantes se han dejado de realizar debido a que son solo puntos aislados que no continúan por falta de interés y de los medios económicos para su continuación.

En este sentido de los hechos el seguimiento de la propuesta de Sistema Educativo para la Paz en El Salvador parte de dos áreas específicas: *seguimiento multisectorial e inversión sostenida*.

El seguimiento multisectorial se hace referencia a que no sólo los encargados del área de supervisión educativa del Ministerio de Educación van a ser los responsables de darle un seguimiento y apoyo a esta propuesta sino que partimos que la Educación para la Paz es un proceso comunitario y por ende las comunidades educativas deben ser los que le den un seguimiento y apoyo después de un proceso de apropiación del sistema. Es así que municipalidades, sociedad civil, empresa privada, Ong's, profesores, estudiantes, medios de comunicación, padres y madres de familias entre algunos actores deben de ser los que le den un seguimiento a los resultados obtenidos en el desarrollo de esta propuesta.

El segundo término de seguimiento es la inversión sostenida en el tiempo al sistema educativo en general. La inversión educativa es una demanda y exigencia general y no específica de esta propuesta. Aumentar el 2.8% al sector educativo, uno de los más bajo de América Latina, es una condición primordial para superar la violencia estructural del propio sistema educativo que excluye y expulsa a los que no poseen las condiciones socio-económicas adecuadas para integrar y permanecer en el sistema educativo.

El desarrollo de esta propuesta implicará una inversión sostenida para alcanzar mejores resultados año con año. A un inicio los requerimientos económicos pueden ser bajos, pero luego que la experiencia vaya adquiriendo y alcanzando otros niveles de esa misma forma requerirá una inversión para mantener las actividades que se están realizando.

4.3 Propuesta de Formación Docente en Educación para la Paz en El Salvador

Toda la propuesta anteriormente planteada, no se puede ejecutar si los docentes no poseen la formación, los conocimientos y las metodologías adecuadas para su implementación. «Los cambios en las aulas requieren como condición necesaria, cambios en las concepciones y prácticas del profesorado: estos necesitan de un acompañamiento técnico pedagógico sumamente cuidadoso y sostenido que propenda y favorezca tales cambios [...]» (Grande, 2008: 228). Es así que la formación del profesorado es un requisito fundamental. Esta formación no se debe llevar a cabo de la manera tradicional del aprendizaje de contenidos teóricos o conceptuales; hay que partir de las condiciones reales y cotidianas de vida en las escuelas, comunidades, la sociedad y en muy particular las propias condiciones de los docentes.

Esto significa para los educadores la capacidad de preguntarse y reorganizar su manera de estar en el mundo teniendo la capacidad de reconocer el conflicto que en sus prácticas personales construye procesos homogéneos, produciendo una homogenización dominante en sus discursos y esto significa la capacidad de ir a su estructura personal, a su acción educativa y entender en el ejercicio de reconstrucción cuáles son los elementos conflictivos con los cuales tiene que luchar por ser los más resistentes y los menos susceptibles de modificar para que se den cambios reales en esa estructura homogénea (Mejía, 1999: 55).

Aparte de la formación docente se debe tener en cuenta un plan de capacitación, «licencia periódica con goce de sueldo para el perfeccionamiento profesional; periodo reservado para los estudios, planeación y evaluación, incluido en la carga de trabajo; impulsar

una educación continua en servicio que vaya mucho más allá de los cursos de fin de año actuales» (Gadotti, 2003: 112). Las realidades y los contextos cambian y a esos cambios hay que dar nuevos elementos adaptados y pertinentes que permitan dar respuestas acertadas a las posibles problemáticas que se presenten.

Esta formación continua debe de llevarse desde la práctica a la teoría: se presentan casos prácticos que suceden en una escuela y entre un grupo de docente se discute las mejores formas de transformarlo, luego se ejecuta en las aulas y se vuelve a reflexionar sobre los resultados y la nueva situación que se originó de ello. De esta forma se hace un seguimiento continuo de las acciones que se realizan. Tratando en la mayoría de casos hacer una sistematización de las experiencias que se van generando para documentarlas. Dando testimonio a las futuras generaciones de docentes y la sociedad en general del trabajo realizado para valorarlo y reconocerlo.

4.3.1 Propuesta de formación docente

- Presentación

Esta propuesta de formación docente es un elemento práctico que intenta contribuir a la puesta en marcha de una Educación para la Paz en El Salvador; la cual puede replicarse en otro ámbito geográfico, siempre y cuando existan procesos de análisis y adecuación al contexto que se desea implementar.

La propuesta trata de recoger los elementos necesarios para la formación de un profesorado para la paz que ha de ser un *promotor de la paz* como lo menciona Francisco Lacayo y otros (1996),

La tarea de promotor de la paz es sobre todo la de educador en el sentido amplio de la palabra, tanto formal, no formal e informal de educación. Su tarea consiste en facilitar la institucionalización y la interiorización de los valores, conocimientos, actitudes, comportamientos, destrezas y habilidades de una cultura de paz. Esto requiere no sólo conocimientos tradicionales del educador, sino también las capacidades de innovación, la flexibilidad, la eficiencia y, sobre todo, una empresa profesional y compromiso social a una cultura de paz (Lacayo y otros, 1996).

Se parte de que esta propuesta será aplicada a profesores en el ámbito formal principalmente de Educación Básica y Media del ámbito público urbano y rural; pero queda abierta a la posibilidad de ser modificada de acuerdo al contexto geográfico, la modalidad educativa (formal o no formal), formación inicial de docentes, educadores involucrados en Ong's entre otros ámbitos que se tenga el interés en la formación en Educación para la Paz.

Esta propuesta contiene una justificación, los objetivos que se desean alcanzar, los contenidos, metodología y evaluación. No se ha contemplado un cronograma, porque dependerá del grupo, el contexto y el propio tiempo para su ejecución. De igual forma se invita a que se haga uso de los contenidos de cada uno de los Capítulos de ésta Tesis Doctoral para el soporte teórico y metodológico de la propuesta de formación docente.

- Justificación

Esta propuesta de formación docente en Educación para la Paz en El Salvador intenta ser el medio por el cual docentes en labor, profesionales de la educación y sociedad civil en general cuenten con una propuesta de formación en ésta área.

La propuesta de formación docente debe de estar fundamentada desde la práctica cotidiana dando los elementos necesarios para transformar las realidades y fenómenos sociales violentos tanto directos como estructurales. Este proceso requerirá del compromiso personal de los propios docentes de transformar sus propias prácticas profesionales e incluso, en algunos casos, situaciones personales. Educar para la paz se hace desde el ejemplo y la práctica; no desde los libros, en ella se vuela letra viva el dicho: *se educa con el ejemplo*.

La propuesta va orientada a profesionales de los niveles educativos básicos y medios. Debido prioritariamente a que en estos niveles se encuentran la mayor cantidad de estudiantes, por ello el impacto puede ser más amplio. Aunque no se descarta que pueda ser adecuada a los otros niveles y modalidades de educación en el país.

- Objetivos

- Dar a conocer los elementos fundamentales de la Educación para la Paz
- Presentar elementos de un Sistema Educativo para la Paz en El Salvador
- Enseñar los enfoques de Educación para la Paz en El Salvador
- Diseñar propuestas de acción docente de acuerdo al contexto y nivel educativo por cada docente

- Contenidos

- Definiciones básicas:
 1. Paz: *paz negativa, paz positiva, paz perfecta, paz imperfecta*
 2. Conflicto: *condición natural del conflicto, cooperación para transformación del conflicto*
 3. Cultura de paz: *los derechos humanos, la gestión pacífica y la transformación de los conflictos y las diferencias, la protección del medio ambiente, las prácticas de una sociedad democrática, el desarrollo humano sostenible, la justicia social*
- Recorrido histórico de la Educación para la Paz
 1. El legado de la Escuela Nueva: La Educación para la Comprensión Internacional
 2. La creación de la Organización de las Naciones Unidas y su dependencia de Educación: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): La Educación Internacional y la Educación en Derechos Humanos
 3. La Noviolencia: aportes desde oriente
 4. La Investigación para la Paz: Paz positiva, Educación para el desarrollo y perspectiva de género
 5. Educación popular y en Derechos Humanos desde América Latina.
 6. Educación para la Democracia
 7. La «nueva situación» de la Educación para la Paz
- Educación para la Paz en El Salvador
 1. Educación moral y Educación para la Paz
 2. Comprensión internacional en la integración de los países Centroamericanos
 3. Educación popular y Derechos Humanos
 4. Postconflicto: una Educación en Cultura de Paz en El Salvador
 5. Otras nociones: Educación para la Democracia y la Seguridad
- Raíces históricas y culturales
 1. Raíces económicas y sociales de las comunidades y del país
 2. Mitología: reflexión sobre el legado cultural
 3. Experiencias recientes con la paz y los conflictos
- Metodología
 1. Parvularia: acción lúdica para la paz
 2. Educación Básica: Enfoque socioafectivo
 3. Educación Media: Propositivo-crítico
 4. Educación Superior: transformativo
 5. Elementos didácticos para el trabajo: música, videos, juegos y entorno natural

- Gestión interinstitucional
 1. Instituciones públicas: la policía, la Procuraduría de los Derechos Humanos, la Corte Suprema de Justicia, Alcaldías
 2. Instituciones privadas: las Iglesias, partidos políticos, medios de comunicación
 3. Organizaciones no gubernamentales

- Educación para la Paz en El Salvador
 1. Educación para la Paz y sus implicaciones
 2. Enfoques de la Educación para la Paz: Educación para el conflicto social y Educación para la Democracia participativa
 3. Ejes transversales
 4. Planificación
 5. Metodología
 6. Evaluación
 7. Seguimiento

- Las experiencias personales:
 1. Reconstruir antecedentes educativos que contienen elementos de Educación para la Paz.
 2. Sueños para el futuro
 3. Aportes personales y colectivos al proceso de formación para la paz, enseñando unos a otros
 4. Proyectos educativos comunitarios para la paz
 5. Creación de propuestas de Educación para la Paz
 6. Revisión curricular
 7. Determinación de propuesta de acción de Educación para la Paz

- Propuesta metodológica

La metodología a desarrollar está orientada a establecer una interacción dialógica recíproca entre los participantes y el facilitador; lo cual intenta romper con los parámetros tradicionales educativos. Se intenta facilitar la adquisición de nuevos conocimientos por medio de actividades prácticas, discusiones colectivas, reconstrucción de experiencias educativas, la creación de propuestas, actividades con artes plásticas, música, videos, análisis de casos, investigación de campo, entre algunas de las actividades metodológicas que se proponen para su desarrollo.

Se intenta de igual forma establecer un vínculo intrínseco entre la teoría y la práctica, ya que no se puede hablar de Educación para la Paz si esta no se práctica. Así que todo el proceso de formación será una experiencia concreta de Educación para la Paz.

Se facilitarán documentos de apoyo, lecturas de documentos, análisis de medios de comunicación escritos y televisivos entre otros que permitirá al estudiantado ver de otra forma la realidad existente y establecer las vías para transformar ésta realidad. En cada una de las sesiones se solicitará a los participantes que recojan las experiencias vividas en el proceso en un anecdotario o diario de actividades.

- Evaluación

La evaluación que se propone se ejecuta en la práctica. No se puede pasar un test para verificar si los contenidos o conocimientos han sido asimilados, es todo lo contrario. La evaluación es eminentemente formativa. Se hará énfasis en los aspectos formativos del profesorado, sobre todo en los aspectos que expresan que están haciendo prácticas en el proceso formativo que conllevan a la construcción de una sociedad para la paz.

De igual forma este proceso formativo toma muy en cuenta la participación, la iniciativa, la cooperación de cada uno de los participantes; con los cuales en conjunto se establecerán criterios para ésta valoración académica.

Así mismo el trabajo documentado en forma de anecdotario o diario personal de la actividad valorará la adquisición de las competencias académicas establecidas para el proceso de formación.

Recapitulación

En este capítulo hemos realizado un diálogo, para *un futuro común* para la población salvadoreña por medio de una propuesta de Sistema Educativo para la Paz. Para cada uno de esos elementos del diálogo se desprenden conclusiones específicas que se deben de resaltar.

Respecto al apartado de *Educación en El Salvador* podemos decir que:

- a) La cobertura educativa ha mejorado sustancialmente en el área de Educación Básica que incluye el I y II ciclo de educación, pero las demás áreas presentan serias deficiencias. El tema de calidad educativa es urgente discutirlo y trabajar para que ésta

llegue a todas las aulas de las escuelas. Aun persisten importantes brechas educativas entre áreas geográficas, en especial entre lo rural y lo urbano metropolitano.

- b) Existe un tipo de violencia estructural implícita en el sistema educativo manifestada en la inversión pública destinada a este rubro: 2.8% del PIB. Esta condición hace que un número de personas no accedan al sistema educativo y un número mayor de ellas sean expulsadas de éste, al no poseer las condiciones socio-económicas adecuadas para integrar y permanecer en el sistema educativo.

En el segundo apartado de este Capítulo, que es la propuesta de Sistema Educativo para la Paz en El Salvador, es una posibilidad incorporarla al sistema educativo nacional, si las condiciones e intereses políticos lo permitan. Por ello se ha presentado una propuesta curricular de objetivos para los diferentes niveles del sistema educativo, con un aporte inicial abierto a la colaboración e integración de nuevos aportes provenientes de otras personas, instituciones, colectivos y la sociedad civil como tal.

Aparte de la propuesta se debe de resaltar los siguientes puntos:

- a) La Educación para la Paz no es una panacea para transformar todos los problemas existentes. Se necesita una política general incluyente en donde todos los sectores de la vida nacional estén involucrados para alcanzar un mismo objetivo: *la construcción de la paz*.
- b) La cultura de paz debe de surgir de nuestros propios valores, muchas veces ocultados por otros valores impuestos, en donde evidenciamos y practiquemos estos nuevos valores para la paz.
- c) Se necesita el involucramiento de los agentes sociales comunitarios, locales y nacionales para poder desarrollar de la mejor forma esta propuesta.

En última instancia hay que resaltar el papel y el rol fundamental que los docentes pueden desempeñar para la transformación de las condiciones actuales en el sistema educativo. Este accionar tiene que ir acompañado por un sistema de apoyo institucional y generalizado.

En la construcción de una nueva sociedad pacífica desde el punto de vista político, social y cultural, es necesaria en la educación de los niños y jóvenes la vivencia de la virtud por medio de los valores, como imperativo práctico educativo para poder cimentar las costumbres de convivencia pacífica en un sistema democrático participativo. Como en muchos otros aspectos, aquí la escuela y el sistema educativo como tal, le corresponde cumplir un papel definitivo: *romper los esquemas y hábitos tradicionales de la violencia en la sociedad, en vez de plegarse a reproducirlos sin ningún juicio crítico.*

CONCLUSIONES GENERALES

Discusión de los resultados de la investigación

Sobre la Educación para la Paz

La Educación para la Paz ha sido una evolución constante a lo largo del siglo XX: *evitar la guerra, alcanzar la paz, eliminar las armas, ser noviolentos, merecer la paz, vivir en paz* hasta *construir la paz*; cada una de estas frases es el reflejo de lo que ha ido experimentado en las etapas de su evolución. Demostrando la existencia de una polisemia de significados y sentidos, que al mismo tiempo permiten flexibilidad y adaptabilidad de esta teoría educativa a diferentes contextos donde se desarrolla. Lo anterior puede ser negativo si dichos sentidos y significados se diluyen en el entramado curricular sin llegar a concretar la transformación de los diferentes tipos de violencia por medio de la Educación.

La mayoría de los postulados de Educación para la Paz han estado adscritos a corrientes de pensamientos de Europa y/o de países angloparlantes; aunque debido a las diferentes manifestaciones de la violencia en todas partes del mundo, se han ido desarrollando teorías de Educación para la Paz específicas en cada región que responda a los contextos donde se ejecutan sus acciones, pero que guarden la misma esencia: *la educación como práctica de libertad*. Sin olvidar que dicha práctica es una responsabilidad ética, por ello la

Educación para la Paz es de igual forma una Educación Ética atemporal, ya que la paz no es una moda pasajera, sino que es un ideal constante en la vida de la humanidad, e incluso podemos llegar a decir que es una de las razones que nos impulsan a vivir todos los días.

Recordamos que la primera lucha de la Educación para la Paz fue contra la pedagogía tradicional, pero a pesar del tiempo, hoy al igual que hace un siglo, la Educación para la Paz debe seguir mostrando planteamientos alternativos a la pedagogía cosificada e inundada por la desesperanza. Vitalizar la pedagogía con nuevas esperanzas, es uno de los grandes retos que actualmente las y los educadores para la paz debemos de mantener. Se tiene que trabajar en el ideal que podemos realizar cambios en los estilos de vida de estudiantes y la comunidad educativa, se debe de mantener viva la esperanza que los cambios son posibles, necesarios y urgentes; los cuales llegaran si trabajamos propuestas concretas, las desarrollamos, nos evaluamos, valoramos, compartimos, rediseñamos,... para que no se vuelva a caer en el utopismo pedagógico.

La Educación para la Paz tiene un gran reto con las violencias que adquieren *nuevos rostros* en la realidad social, en donde educar en dirección al pacifismo es contradictorio o por lo menos sale fuera de la norma violentológica cotidiana. Ante este reto la Educación para la Paz tiene que trabajar en la construcción de la *esperanza posible*. Esperanza de que las condiciones de violencia sean minimizadas por medio de acciones educativas concretas en lo individual, colectivo y con la naturaleza. Para ello se debe de retomar la Educación para la Paz como *política pública de lo posible*, en donde se utilice los recursos culturales de los contextos, la inversión económica y el fortalecimiento del tejido social para obtener los mejores resultados en la construcción de la *paz constante*.

Un aspecto que hace falta resaltar es el componente de la *reparación* implícito en la Educación para la Paz. Muchos de los autores no abordan este componente, pero que en realidad está implícito en todo el accionar de la Educación para la Paz. Personalmente, pienso que es uno de los puntos de diferencia entre la Educación para la Paz y la Educación en

Derechos Humanos. En cuanto la Educación para la Paz repara, reconcilia y reconstruye capacidades humanas en una sociedad, mientras la Educación en Derechos Humanos previene, difunde, consolida las relaciones humanas en una sociedad.

Sobre la Pedagogía para la Paz

Hacer referencia a la Pedagogía para la Paz en esta Tesis Doctoral, es un aporte para la consolidación de ésta, como parte de una ciencia específica del conocimiento social. Es una contribución para que la Educación para la Paz no sea vista como una práctica concreta sin sustento teórico; lo cual como se ha demostrado es erróneo. Debido a que posee un constructo epistemológico propio que se ha venido forjando desde su práctica educativa. Es así que la Pedagogía para la Paz cuenta con un campo de estudio, objetivos, metodología, finalidades, sustento epistemológico y sobretodo experiencias desde la práctica educativa que aprueban su existencia y razón de ser. El término de Pedagogía para la paz se retoma de Esther de Zavaleta (1986) y José Tuvilla (2004d).

Las proposiciones que en esta Tesis Doctoral se hacen a los académicos que entablan diálogos y/o ejecutan acciones de Educación para la Paz, es aportar propuestas de construcción de los cuerpos teóricos y las disciplinas educativas que integran la Pedagogía para la Paz.

En todo el entramado de análisis ejecutado a lo largo de la Tesis, ha quedado demostrado que los/las educadores/as para la paz, son el eje articulador de la teoría con la práctica. Por lo cual merecen una atención especial para su formación, seguimiento y fortalecimiento de sus acciones.

Sobre la Educación en América Latina

América Latina es un continente en constantes transformaciones, retrocesos, estancamientos y avances. En estos procesos se encuentra la Educación, una esfera que ha

incluido intereses políticos, económicos, culturales, sociales, militares, ideológicos...; en fin, es una de las bases de construcción de nuestros Estados latinoamericanos, y de ahí su importancia. La educación, corporificada en la escuela, se ha convertido en el escenario de las reconfiguraciones de poder y de intereses en los diferentes contextos locales, comunitarios, nacionales, regionales e incluso internacionales de las últimas décadas.

La Educación en América Latina ha servido mayoritariamente para perpetuar una cultura hegemónica de opresión, la cual es un tipo de violencia estructural, que se institucionaliza por medio de la Escuela Pública Oficial. Podemos decir, con toda propiedad que ha existido una acumulación de la violencia por medio de la instauración de los sistemas educativos tradicionales, violencia que se materializa visiblemente, a modo de ejemplo concreto, en las represiones de estudiantes en Chile (2006, 2011), cuando se presentaron a demandar propuestas contrarias a la educación neoliberal. También no debemos olvidar la existencia de la baja calidad educativa, el fracaso y la deserción escolar, las cuales tienen una correlación con el continuo aumento de jóvenes muertos o asesinados en actos violentos, los cuales no disminuyen sino que aumentan año con año.

En nuestra región donde ha operado la *pedagogía de la exclusión*, surgen alternativas educativas desde los sectores rurales, la sociedad civil y el cambio político con las izquierdas latinoamericanas, que se ha conceptualizado como *posneoliberalismo educativo*, el cual se puede englobar como *educación popular latinoamericana contemporánea*. Esta concepción de filosofía educativa manifiesta y ejecuta prácticas con el fin que se incluya a las amplias mayorías en una educación latinoamericana de calidad y equidad social. Estas propuestas están operando en una fase embrionaria que hay que observar más detenidamente su desarrollo, potencialidades y continuidad; debido a su conexión con los procesos políticos actuales, los cuales basándonos en la historia siempre son cambiantes.

Sobre la Educacipón para la Paz en América Latina

La Educación para la Paz en América Latina, en clara diferencia con otros contextos como Europa, surge de forma paralela a los sistemas educativos desde los sectores marginados por las políticas educativas. Siendo su mayor referente la Educación Popular y la Pedagogía de la Liberación; que con la puesta en práctica de la Educación en Derechos Humanos, logra acceder y abrirse paso en los sistemas educativos formales.

El ejercicio del Derecho a la Educación se promulga desde la Educación para la Paz en América Latina. Derecho que se debe de cumplir para minimizar los efectos de las injusticias sociales acumuladas a lo largo de la historia: discriminación hacia las mujeres, exclusión de indígenas, desvalorización de los afrodescendientes, son una muestra mínima de exclusión social histórica en América Latina. El Derecho a la Educación debe de estar orientado desde la equidad, la calidad e inclusión. Sino hablamos del Derecho a la Educación de todos y todas, hablar de Educación para la Paz en América Latina, puede ser un nuevo discurso utópico.

Sobre la Educación en El Salvador

La Educación en El Salvador es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó *in situ* otras alternativas y posibilidades, las cuales fueron borradas de la currícula oficial, favoreciendo una concepción educativa unitaria que respondiera a los intereses de las élites al interior de El Salvador. Desde la época Colonial hasta el momento actual se han escuchado voces que dicen: *educación para peninsulares y criollos, educación selectiva y literaria de las clases dirigentes; ofrecer a la patria un tipo humano mejor, más apto para servir y mejor dispuesto a cooperar al progreso nacional; formar trabajadores cualificados para el proceso de desarrollo industrial; la mejor formación para el trabajo es una educación básica; la educación es un proceso de crecimiento económico y desarrollo social sostenido;* estas son algunas de las voces que se han presentado en el desarrollo del tema. El sistema educativo desde su concepción es *un mecanismo que perpetúa la inequidad social.*

La escuela pública salvadoreña, debe de perder las prácticas de exclusión y discriminación que posee. Las actitudes, acciones y/u omisiones institucionales han generado exclusión social; la cual es una constante en la historia de El Salvador. La escuela pública oficial, como modelo y reflejo de la sociedad, no ha estado exenta de la reproducción de dichos males. Es necesario y urgente avanzar en un sistema educativo que permita la inclusión social, como primer paso para la implementación de la Educación para la Paz en la escuela pública oficial, y de esta forma construir un mejor futuro común en El Salvador.

Sobre la Educación para la Paz en el sistema educativo de El Salvador

La Educación para la Paz en El Salvador ha sido un tema poco incluido en el sistema educativo, en esas rendijas que el propio sistema deja abiertas para ser utilizadas para su transformación. La Educación en El Salvador ha tenido algunos de los componentes generales de la Educación para la Paz, entre ellos se puede mencionar: comprensión internacional y educación en Derechos Humanos e incluso el mismo concepto de Educación para la Paz aunque desde un punto de vista negativo; insertados en el sistema educativo salvadoreño. Claro que esa inserción se hace de forma desarticulada, lo cual no ha permitido generar un impacto social a gran escala.

La Educación para la Paz no es una panacea que resolverá todos los conflictos violentos en El Salvador; sino que necesita de todo un entramado político, social y económico para que los cambios que proponen se lleguen a concretizar. Puede ser el hilo conductor de una transformación más permanente y estable, que ayude a construir prácticas y acciones que fomenten los Derechos Humanos, la no violencia, la reconciliación, el dialogo, la identidad, entre algunos que se pueden mencionar en este momento.

Cualquier propuesta de Educación para la Paz en El Salvador debe de emerger de nuestras propias identidades, nuestra propia manera de ser y desarrollarnos. Desde ahí se puede concebir un nuevo tipo de ser humano que sea unificador, que transforme de forma

pacífica el sufrimiento humano y de la naturaleza; con todo ello crear una sociedad para la paz.

El Consejo Nacional de Educación –instancia de carácter técnico y consultivo- creada mediante Acuerdo del Organo Ejecutivo en diciembre de 2010, en la presentación de la Consulta Nacional *Educación para un país sin violencia*, en las propuestas de solución novedosas de las cuales se extrajeron diversas recomendaciones se presenta que «la educación en cultura de paz, debe de ser parte de la currícula educativa en todos los niveles como eje transversal, capacitando al personal docente y a estudiantes. Desde esta práctica puede contribuirse de forma importante a la prevención y reducción de la violencia» (La Prensa Gráfica, 11/Enero/2012: 73). En este momento histórico en El Salvador, es un aliciente que desde organismo nacionales se presenten propuestas a discusión nacional, y que esta Tesis Doctoral intenta ser un aporte a este proceso de reflexión.

Otros hallazgos

En el desarrollo de la investigación se fueron presentando, de forma no pretendida, el tipo de concepción de *paz* presente en la construcción ideológica salvadoreña. Por una parte, el concepto de paz está orientado hacia la *Paz Negativa*. Se sabe que la concepción de paz negativa es muy limitante, pero el caso se vuelve más paradigmático cuando nos encontramos que esta concepción ha sido *institucionalizada*. Esta institucionalización si dio por medio de los Acuerdos de Paz firmados en 1992. En donde la finalización de la guerra por medio de los Acuerdos de Paz, repercute en que se considere que la ausencia de guerra es la condición de paz que se necesita al interior del país. La Educación Salvadoreña refuerza esta concepción por medio de los programas de estudio.

Al mismo tiempo desde los pensamientos más conservadores se considera a la Paz como sinónimo de perpetuación del *status quo* existente. Cualquier manifestación en contra posición del oficialismo conservador, es una *afrenta* y desequilibrio a la paz existente.

La Educación para la Paz en El Salvador, debe de transformar las condiciones de paz negativa institucionalizada y la perpetuación del *status quo* que posee en la actualidad. El objetivo de nuestra labor debe radicar en la difusión, consolidación y práctica de la concepción de paz positiva, la cual por sí misma cuestiona los preceptos anteriores de paz negativa y el *status quo*, y con una orientación clara a la creación de una Cultura de Paz en El Salvador.

Conclusiones de la investigación

- 1- El fenómeno del *conflicto* posee una construcción ideológica de carácter negativo intrínseco a nivel socio-cultural en El Salvador. El imaginario socio-cultural lo asocia al conflicto armado ocurrido en la década de 1980 y a todo el dolor social que se generó. Hablar de conflicto es revivir ese período, por lo tanto es un concepto que al interior de la currícula nacional de educación se aborda desde un enfoque negativo que lo evita. Una concepción positiva del conflicto no se encuentra en la currícula.
- 2- El enfoque de paz que se presenta en el sistema educativo y el imaginario social de El Salvador es de *paz negativa* o simplemente la ausencia de guerra. Lo cual es un proceso de construcción ideológica al cual ha contribuido el sistema educativo salvadoreño, controlado por las élites, para negar la discusión de las causas estructurales que originan la exclusión social, llevando por tanto a la población en general a aceptar el *status quo* de exclusión como norma. Si se presentan cuestionamientos dicha estructura, es remitido instantáneamente a la concepción negativa del conflicto neutralizando al interlocutor e incluso estigmatizándolo como resucitador del dolor social de la década de 1980.

- 3- Al ser la Educación para la Paz una herramienta que cuestiona las estructuras inequitativas de la sociedad, su poco desarrollo al interior de la curricula nacional salvadoreña, evidencia la práctica de las élites para mantener intacto el cuestionamiento de su *status*. Muestra de ello son los siguientes puntos:
- a. La Educación para la Paz su accionar se reduce al interior de la asignatura de Estudios Sociales, donde sus acciones educativas se ejecutan desde la visión de paz negativa.
 - b. La Educación para la Paz no es un eje transversal en el sistema educativo, a lo sumo se propuso en su momento la Educación para la convivencia enmarcada como seguridad social y no como promoción de la Cultura de Paz.
 - c. Se ha encontrado poca información entre la documentación revisada sobre el tema de Educación para la Paz o Cultura de Paz en programas de estudios, documentos institucionales y literatura sobre el tema educativo en El Salvador, es una temática casi invisibilizada.
- 4- El sistema educativo salvadoreño aun está en un proceso de consolidación y búsqueda de su identidad propia; el cual tiende a ser modificado en alguno de sus componentes en cada periodo presidencial. Dichas modificaciones constantes evidencian la falta de visión de país en su conjunto a largo plazo, más allá de 5 años de gestión presidencial.
- 5- La ampliación de cobertura educativa en los niveles I y II de Educación Básica salvadoreña, aunque es un aspecto positivo, no ha sido de mucha utilidad para minimizar las brechas sociales, económicas, culturales y políticas entre la población, incluso a pesar de todos los esfuerzos dichas brechas se amplifican. Se debe de hablar tanto de cobertura como de calidad educativa pública para que los niveles de exclusión social disminuyan.

- 6- El Derecho a la Educación en El Salvador, no está garantizado por la estructura gubernamental. La ingerencia de los intereses de las élites para establecer un modelo educativo congruente con su praxis de exclusión social de los amplios sectores sociales, es una carga institucional que se debe transformar para la implementación óptima de un sistema de educación para la paz en El Salvador.
- 7- Existe una filosofía educativa excluyente al interior de la Educación en El Salvador, la cual es una manifestación constante que se comparte con los demás países de América Latina, con diferentes niveles de intensidad; en donde las poblaciones más vulnerables no pueden salir del círculo de exclusión social y humana en que se encuentran.
- 8- Las políticas públicas educativas orientadas desde las élites han tenido un efecto excluyente, discriminatorio y de refuerzo de las diferencias y las desigualdades que existen en el sistema capitalista, utilizando el sistema educativo para ejercer una violencia estructural y simbólica que conduce a la muerte a muchas personas sin saber en muchos casos cuales han sido las causas exactas que las han originado.
- 9- En América Latina se trabaja más desde la Educación en Derechos Humanos, por su propia historia. La Educación para la Paz como tal tiene menos espacios al interior de las currículas escolares.
- 10- La Educación para la Paz por su propio desarrollo socio-histórico académico se debe de plantear en este momento, desde la constitución de la ciencia: *Pedagogía para la Paz*.
- 11- Las políticas educativas deben distanciarse de su lógica que la Educación es un medio para la formación de recurso humano que se inserta en el sistema productivo

nacional, por el contrario se debe asumir como el medio para el desarrollo humano integral para crear una mejor calidad de vida en las personas, ya que el desarrollo es un factor también cultural por ende el crecimiento económico será un resultado anexo a ese proceso.

12- La creación y consolidación de la visión del profesorado para la paz, es un determinante para que la puesta en marcha del sistema educativo para la paz sea óptima.

13- Educación para la paz es una propuesta educativa que debe de ayudar a hombres y mujeres a encontrar su deber de existencia, proporcionando por medio del sistema educativo todas las herramientas necesarias para tal fin. Si el ser humano encuentra su propio deber, su propio camino y su propio destino encontrara la Paz.

Líneas futuras de investigación

a) Violencia estructural y sus manifestaciones en los sistemas educativos en América Latina

Futuras investigaciones que intenta visibilizar la existe de una cultura de la violencia, fenómeno socialmente construido y con un imaginario social que tiende a su naturalización y reproducción por el sistema escolar, como es el caso de El Salvador; pero no es exclusivo. Indagando como las brechas educativas entre zonas geográficas (rural, marginal y urbana), sistema público versus sistema privado y la baja inversión educativa constituye *in situ* un tipo de violencia estructural en los sistemas educativos. Cuestionando este conjunto de manifestaciones y planteando al mismo tiempo propuestas alternativas de cambio en las políticas públicas de educación desde la Educación para la Paz y la Cultura de paz.

b) Investigación sobre el hecho didáctico para la paz en la práctica cotidiana en las aulas

Esta posible línea de investigación su objetivo es analizar los modelos cotidianos de la práctica educativa para la paz al interior de las aulas escolares; es ver desde la práctica la teoría de la Educación para la paz para dar nuevos aportes. Indagando las particularidades que en la práctica se evidencian debido a los contextos diversos donde se desarrollan propuestas de Educación para la Paz, para mejorar dichas prácticas e incidiendo de forma directa en los programas de estudios y los temas relacionados la paz.

c) Profundizar sobre la constitución de la Pedagogía para la Paz

Como se discutió en el Capítulo I, existe suficiente abordaje práctico para que exista la Pedagogía para la Paz, por lo cual esta posible línea de investigación trata de abordar elementos necesarios para la constitución de la Pedagogía para la Paz como una ciencia humana, lo cual dicho sea de paso, contribuirá a la creación de otro tipo de pedagogía tan necesaria en nuestro tiempo y con la firme convicción de que es posible lograr su desarrollo.

d) Educación comparada para la paz en Iberoamérica

Esta posible línea de investigación esta relacionada a la comparación de prácticas educativas a nivel formal, no formal e informal en los distintos países de América Latina prioritariamente, aunque no se deja de lado aludir a las prácticas que se desarrollan en los países de la península Ibérica, teniendo como principal foco de investigación el desarrollo de prácticas educativas para la paz alternativas, populares, comunitarias entre otras, que por ser ejecutadas en paralelo a estructuras formales son menos valoradas y olvidadas por la investigación académica debido a la polisemia de experiencias que se representan y lo complejo de su estudio.

Bibliografía

ABARCA OBREGÓN, GLORIA MARÍA (2009): *De una Experiencia de Educación para la Paz, hacia una propuesta de acción desde la Paz Holística* [Tesis de Master], Castellón de la Plana, Universidad Jaume I.

ACADEMIA SALVADOREÑA DE LA HISTORIA (1935): *Biografía de Vicentinos Ilustres*, San Salvador, Imprenta Nacional.

AGUILAR AVILÉS, GILBERTO (1995): *Un vistazo al pasado de la Educación en El Salvador*, San Salvador, Impresos Urgentes.

ALCÁNTARA, ARMANDO (2008): «Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165.

ALDANA, CARLOS (2007): *Pedagogía para nuestro tiempo. Enfoque vivencial para estudiantes*, Ciudad de Guatemala, Editorial Piedra Santa.

ALONSO OLLACARIZQUETA, LUCIA (2004): «Reconciliación», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 1006-1009.

ÁLVAREZ, MIGUEL (2004): «Elementos básicos para la elaboración de un diagnóstico de la paz en Mesoamérica», en (2004) *Encuentro Mesoamericano "verdad, justicia y paz"*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA, 64-67.

ÁLVAREZ FIGUEROA, ONEIDA (1997): «El sistema educativo cubano en los noventa», en *Papers*, 52, 115-137.

ÁLVAREZ GALLEGO, ALEJANDRO (1999): «La Expedición Pedagógica Nacional: Un pretexto para pensar la paz desde la Escuela», en OSPINA, HÉCTOR FABIO y otros (Comp.) (1999): *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Santa Fé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio CARGRAPHICS, 229-238.

ALVEAR, VIRGINIA (2002): «Educación e historia», en *La Educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992* [Tesis de Máster], Berlín, Universidad de Berlín, 1-52.

ANAYA MONTES, MÉLIDA (1969): «Estado actual de la Educación primaria en El Salvador», en *La Universidad*, 3 – 4, 163-180.

APALA FLORES, PEDRO (2008): «Educación para la Paz e interculturalidad: una visión desde los pueblos indígenas originarios», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/UNESCO SANTIAGO (2008): *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, 74-89.

ARAGÓN JIMÉNEZ, ESTRELLA (Coor.) y otros (2001): *Educar para la convivencia*, Sevilla, Junta de Andalucía/Coria Gráfica.

ARGIBAY, MIGUEL y otros (1997): *Educación para el desarrollo: el espacio olvidado de la cooperación*, Bilbao, LANKOPI.

ARGUETA, LISANDRO (1948): *Guía para el estudio de la moral, urbanidad y cívica*, San Salvador, Ministerio de Educación.

ARGUETA, MANLIO (2002): *Siglo de O(g)ro*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

ARMAS MOLINA, MIGUEL (1974): *La Cultura Pipil de Centro América*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

ARROYO, ROXANA y RODRIGO JIMÉNEZ (2008): «La educación desde la perspectiva de género en América Central», en RIVAS VILLATORO, FELIPE ALEXANDER (Coor. Gen.) (2008): *El Estado de la Educación en América Central: 2000-2008*, San Salvador, Imprenta Criterio, 329-379.

ARTEAGA, SUSANA (2005): *Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la Paz centrada en los valores morales en la escuela media superior cubana* [Tesis Doctoral], Santa Clara, ISP Félix Varela.

AUDIOVISUALES DE LA UCA (2007): *1932, la negación indígena* [Documental], San Salvador, Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA).

BAENA, ANTONIO y YOLANDA PESQUERO (1998): *Educación para la Paz. Algunas pautas conceptuales* (Documento de reflexión), disponible en www.jocecyl.org/puzzle/descargas/paz.pdf (fecha de acceso 13/Marzo/2010).

BARBA, JOSÉ BONIFACIO (1997): *Educación para los derechos humanos*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.

BARRIO MAESTRE, JOSÉ MARÍA (2001): «El marco sociocultural de la Educación para la Paz», en *Educación y Educadores*, 4, 33-57.

BASTIDAS HERNÁNDEZ-RAYDAN, JEANETTE (2008): «Género y Educación para la Paz: tejiendo utopías posibles», en *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 31, 79-98.

BELLO, MARÍA EUGENIA (1998): *La Educación en Iberoamérica*, Madrid, FotoJAE, 25-50.

BIN, ELISA (2005): «Algunas reflexiones para el debate acerca de la construcción de la Democracia Participativa», en ROMERO, RICARDO (2005): *Democracia Participativa, una utopía en marcha*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.

BOUTROS-GHALI, BOUTROS (1992): *Un programa de paz*, New York, Naciones Unidas.

BRETHERTON, DIANE y otros (2003) «Educación para la Paz en un entorno de postguerra: el caso de Sierra Leona», en *Perspectivas*, 126, 107-122.

BUILES, LUÍS FERNANDO (1999): «Microcurrículo: lo humano en la educación», en OSPINA, HÉCTOR FABIO y otros (Comp.) (1999): *Educación para la Paz: Una pedagogía para*

consolidar la democracia social y participativa, Santa Fé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio CARGRAPHICS, 283-308.

BURGUET, MARTA (2012): «Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI», en *Recerca*, 12, 129-141.

CAGAN, BETH y STEVE CAGAN (1993): *El Salvador, La Tierra prometida*, San Salvador, Algier's Impresores.

CAJIAO, FRANCISCO (1992): «Hacia una pedagogía de los valores ciudadanos», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1992): *Pedagogía de los Valores Ciudadanos*, Santa Fe de Bogotá, FES, 63-89.

_____ (2004): «La concertación de la educación en Colombia», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 31-47.

CARDENAL, RODOLFO (2001): *El poder eclesiástico en El Salvador*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (2002): *Historia de una esperanza. Vida de Rutilio Grande*, San Salvador, Talleres Gráficos.

CARIOLA, LEONOR y JOSÉ LUÍS GUZMÁN (1995): «La Educación Media en El Salvador», en REIMERS, FERNANDO (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador, UCA Editores, 279-334.

CARRANZA, MARLON, (2005): «Detención o muerte: hacia dónde van los niños “pandilleros” de El Salvador», en DOWDNEY, LUKE (2005): *Comparaciones internacionales de niños y jóvenes en violencia armada organizada: Ni Guerra Ni Paz*, Rio de Janeiro, Viva Rio/ISER/IANSAs, 187-205.

CASTANEDA DE CORDÓN, RAFAELA ANTONIA (1996): *Policromías del recuerdo*, San Salvador, Ediciones Grafitexto.

CASTELLANO DE STÖSTRAND, MARÍA EGILDA (2005): «Universidad Bolivariana de Venezuela avanza con la revolución», en *Educere*, 28, 39-40.

CASTELLANOS, CAMILO (2004a): «La búsqueda de la paz en América Latina», en (2004a) *Encuentro Mesoamericano “verdad, justicia y paz”*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA, 75-77.

_____ (2004b) «Repensando el concepto de paz», en (2004b): *Encuentro Mesoamericano “verdad, justicia y paz”*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA, 115-118.

CEA, JOSÉ ROBERTO (1998): *Todo el código*, San Salvador, Talleres Algier's Impresores.

CENTRO DE ESTUDIOS DE GÉNERO (2007): *Política de Equidad de Género de la Universidad de El Salvador*, San Salvador, Universidad de El Salvador.

CHÁVEZ AGUILAR, JOAQUÍN MAURICIO (2000): «Los municipios en la historia de la Educación en El Salvador», en *Alternativa para el desarrollo*, 67, 23-34.

CHOURIO MUÑOZ, JOSÉ ALIN y RAMÓN SEGUNDO MELEÁN (2008): «Pensamiento e ideas pedagógicas de Celestín Freinet», en *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social (REDHECS)*, 4, 48-55.

COMBONI SALINAS, SONIA y JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ (2001): «Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 125-152.

_____ y otros (2005): «Resurgimiento cultural indígena: El pueblo Ayuujk de Santa María Tlahutoltepec, Mixe, Oaxaca. El bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2, 181-208.

COMINS MINGOL, IRENE (2003): *La Ética del cuidado como Educación para la Paz* [Tesis Doctoral], Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.

_____ (2009): *Filosofía del Cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona, Icaria editorial.

COMITÉ TÉCNICO MULTISECTORIAL PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE EL SALVADOR (2003): *Perfil de los pueblos indígenas de El Salvador*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001): *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de paz y Noviolencia*, Sevilla, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO (1996): *Participación de la Juventud en la Construcción de una Cultura de Convivencia, Solidaridad y Paz en Centroamérica*, San José, EDUCA/CSUCA.

CORAZZA, SANDRA MARA (1995): «El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo», en VEIGA NETO, ALFREDO J. (Comp.) (1997): *Crítica Pos-estructuralista y Educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 235-256.

CORRALES LLAVES, M^a TERESA (2006): «Educación para la Paz y la no violencia», en *Revista Digital Investigación y Educación*, 26.

CORTÉS Y LARRAZ, PEDRO (2000): *Descripción Geográfico-moral de la diócesis de Goathemala*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

CUÉLLAR, ROBERTO (Ed.) (2000): *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*, San José, LIHSSA.

DE BURGOS, HUGO (2001): *Chalatenango. Historia Urbana*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

DELGADO, JESÚS (1991): *Sucesos de la Historia de El Salvador: Introducción a la Historia de la Iglesia en El Salvador (1525-1821)*, San Salvador, Imprenta Criterio.

DELORS, JACQUES y otros (1996): *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI. Compendio*, Paris, Santillana-Ediciones UNESCO.

DEVÉS VALDÉS, EDUARDO (2005): «Identidad latinoamericana», en SALAS ASTRAN, RICARDO (Coor. Acad.) (2005): *Pensamiento Crítico Latinoamericano, conceptos fundamentales*, Santiago de Chile, LON Ediciones, 551-560.

DEWEES, ANTHONY y otros (1995): «Educación Básica y Parvularia», en REIMERS, FERNANDO (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador, UCA Editores, 217-277.

DE ZAVALA, ESTHER (1986): *Aportes para una pedagogía de la paz*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

DIARIO CO-LATINO (2010): *Entre 200 y 400 salvadoreños emigran rumbo a los Estados Unidos diariamente*, 28 de Septiembre, 5.

DOWDNEY, LUKE (2005): *Comparaciones internacionales de niños y jóvenes en violencia armada organizada: Ni Guerra Ni Paz*, Rio de Janeiro, Viva Rio/ISER/IANSA.

DUSSEL, INÉS y MARCELO CARUSO (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Ediciones Santillana.

EL DIARIO DE HOY (2013): *2012: el menos violento en los últimos ocho años*, 1 de Enero, 15.

_____ (2010): *Chantaje entre alumnos*, 9 de Abril, 10.

ENRÍQUEZ DE VILLALTA, CRISTELINA y JUDITH ANTONIA REYES DE ROMERO (2002): *La Transversalidad: un reto para la Educación Primaria y Secundaria*, San José, Obando S.A.

ENRÍQUEZ VILLACORTA, ALBERTO (2001) «Introducción», en ENRÍQUEZ VILLACORTA, ALBERTO y otros (2001): *Participación ciudadana y concertación: una lectura desde experiencias locales*, San Salvador, Funde, 7-11.

ESCALANTE ARCE, PEDRO ANTONIO (1994): «Apuntes sobre Mestizaje y Transculturación en las Provincias Hispano-Salvadoreñas», en ROGGENBUCK, STEFAN (ed.) (1994): *Cultura y Desarrollo en El Salvador*, San Salvador, Imprenta Criterio, 5-38.

ESCAMILLA, MANUEL LUÍS (1974): *La Reforma Educativa Salvadoreña*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1981): *Reformas Educativas: Historia contemporánea de la Educación Formal en El Salvador*; San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1990): *Una educación entre dos imperios y la educación de adultos*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1994): *Hispanoamérica en la ruta de su identidad: Encuentro de dos mundos*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

ESPAÑA, OLMEDO (2002): «Educación y utopía», en ESPAÑA y otros (2002): *Educación y utopías*, Ciudad de Guatemala, Editorial e impreoset Óscar de León Palacios, 5-24.

ESPINO, MIGUEL ÁNGEL (1996): *Mitología de Cuscatlán*, San Salvador, litografía e imprenta LIL.

ESPINOSA, FRANCISCO (1998): *Panorama de la Escuela Salvadoreña y otros escritos*, San Salvador, Algier's Impresiones.

ESPINOSA HERNÁNDEZ, ARMANDO RENÉ (2006): *Estrategia para fortalecer los valores en educación básica*, disponible en www.tuobra.unam.mx/publicadas/070629201138.html (fecha de acceso 11/Febrero/2010).

ETXBERRIA, XABIER (2003): *La Educación para la Paz ante la violencia de ETA*, Bilbao, Bakeaz.

FAJARDO, JUAN JOSÉ (1993): *Monografía general de Nahulingo*, San Salvador, Impresos Gráficos.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO (2001): «Paulo Freire y la educación liberadora», en TRILLA BERNET, JAUME (Coord.) (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Graó, 313-341.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, ALFONSO (2003): «Educación para la Paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad», en *Educación XXI*, 6, 107-127.

_____ (2004a): «Educación para la comprensión internacional», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 376-377.

_____ (2004b): «Educación Global», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 367-371.

_____ (2004c): «Educación para la Paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 378-382.

_____ y GABRIEL CARMONA (2009): «Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano», en *Teoría de la Educación*, 21, 45-78.

_____ y MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ (2007): «La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestro. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial» en *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-12.

_____ y MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ (2010): «La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1-19.

FERNÁNDEZ, OSMAIRA (2006): «Una aproximación a la Cultura de Paz en la Escuela», en *Educere*, 33, 251-256.

FIORI, ERNANI MARÍA (1973): «Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire», en FREIRE, PAULO (1973): *La Pedagogía del Oprimido*, México D.F., Siglo XXI Editores, 3-20.

FISAS, VICENÇ (2001): «Una cultura de paz», en *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria editorial, 349-394.

FACULTAD LATINOAMÉRICA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO) y otros (2010): *Mapa de Pobreza Urbana y Exclusión Social El Salvador, Vol. 1, Conceptos y Metodología*, San Salvador, Algier`s Impresores.

FRANCO, ROLANDO (2002): «La educación y la segunda generación de reformas educativas en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 125-144.

FREIRE, PAULO (1973a): *La Pedagogía del Oprimido*, México D.F., Siglo XXI Editores.

_____ (1973b): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

_____ (1998): *Pedagogía de la esperanza (3ª ed.)*, Iztapalapa, Siglo XXI Editores.

_____ (1999a): *Pedagogía de la autonomía*, Iztapalapa, Siglo XXI Editores.

_____ (1999b): *Cartas a quién pretende enseñar*, Iztapalapa, Siglo XXI Editores.

FRENTE FARABUNDO MARTÍ PARA LA LIBERACIÓN NACIONAL (FMLN) (2008): *Cambio en El Salvador para vivir mejor: Programa de Gobierno 2009-2014*, San Salvador, Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN).

FUNDACIÓN ARIGATOU (2008): *Aprender a vivir juntos. Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética*, Ginebra, ATAR Roto Presse.

FURTADO, CELSO (2007): «Los desafíos de la nueva generación», en VIDAL, GREGORIO y ARTURO GUILLÉN (comp.) (2007): *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*, Buenos Aires, Gráficas y Servicios SRL, 23-26.

GADOTTI, MOARCIR (2003): *Perspectivas actuales de la Educación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

GALLEGOS, MIGUEL (2005): «La Educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2, 7-34.

GARCÍA SEGURA, CATERINA (2006) «Seguridad humana y política exterior japonesa: contexto, concepto y aplicación», en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 76, 79-95.

GARRO, EDUARDO (1992): *Apuntes en torno a una Pedagogía para la Paz: Extractos de las principales ponencias presentadas ante la I conferencia centroamericana de Educación para la Paz, Documento de trabajo para el Taller Básico de Capacitación para Promotores en Educación para la Paz en el Marco de los Derechos Humanos [Documento de trabajo]*, Ciudad de Colón, Universidad para la Paz. Programa de promoción de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz en Centro América.

GENTILI, PABLO (2009): «Marchas y contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.

GOIZUETA, ADRIÁN (1981): «El corrido de Farabundo Martí» [Canción], en INSTITUTO CINEMATOGRAFICO DE EL SALVADOR REVOLUCIONARIO (1981): *El Salvador, el pueblo vencerá*, Chalatenango/Morazán, Instituto Cinematográfico de El Salvador Revolucionario.

GÓMEZ GUTIÉRREZ, LUIS I. (2003): «El Desarrollo de la Educación en Cuba» [Ponencia], en *Conferencia Especial en el Congreso Pedagogía 2003*, La Habana, sin editorial.

GONZÁLEZ ORELLANA, CARLOS (2007): *Historia de la Educación en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria.

GONZÁLEZ TORRES, JULIAN (2011): «El sueño de una república Laica: La escuela y la formación de los futuros ciudadanos. Reforma Educativa en El Salvador (1883-1889)», en *Cultura*, 105, 113-148.

GRANDE, JULIO CÉSAR (2008): *Análisis sobre la Educación Nacional y el Plan 2021*, San Salvador, Editorial e imprenta universitaria.

GUILLOTTE, ALAIN (2003): *Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Color Efe.

HARRIS, IAN (2004): «Peace education theory», en *Journal of Peace Education*, 1, 5-20.

HERRERO RICO, SOFÍA (2007): *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las paces: el modelo reconstructivo-empoderador* [Tesis de Master], Castellón, Universitat Jaume I.

HICKS, DAVID (1993): *Educación para la Paz*, Madrid, Ediciones Morata.

HUEZO MIXCO, MIGUEL (2009): *Un pie aquí y otro allá: Los migrantes y la crisis de la identidad salvadoreña*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA.

IGUIÑIZ ECHEVERRÍA, MANUEL (2004): «La transición democrática y los acuerdos en educación en el Perú», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 49-67.

ILLICH, IVÁN (1974): *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?*, México D.F., Talleres Gráficos HONEGGER.

IMBERNÓN MUÑOZ, FRANCISCO (2001): «Célestin Freinet y la cooperación educativa», en TRILLA BERNET, JAUME (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Graó, 249-268.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (2002): *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, Un estudio en 19 Países. Parte I: Desarrollo Normativo*, San José, Editorama.

JACINTO MONTOYA, TITO ALFREDO (2000): *La modernización neoliberal del Estado Salvadoreño y su relación con el desarrollo de la Cultura de Paz en el contexto de la implementación de los acuerdos de Paz de 1992 al 2000* [Tesis de Master], San Salvador, Universidad de El Salvador.

JARES, XESÚS R. (1991): *Educación para la paz, su teoría y su práctica*, Madrid, Editorial Popular.

_____ (2004a): *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Editorial Popular.

_____ (2004b): «Educación para el desarme», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 374-375.

_____ (2005): *Educación para la verdad y la esperanza: En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*, Madrid, Editorial Popular.

KLAINER, ROSA (2000): «Estudio para el análisis de experiencias de Educación en Derechos Humanos en Argentina», en CUÉLLAR, ROBERTO (Ed.) (2000): *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*, San José, LIHSSA.

LACAYO PARAJÓN, FRANCISCO JOSÉ y otros (1996): «The UNESCO Culture of Peace programme in El Salvador: An initial report», en *The International Journal of Peace Studies*, disponible en http://www.gmu.edu/academic/ijps/vol1_2/UNESCO.htm (fecha de acceso 24/Febrero/2009).

_____ (1998): *Cultura de Paz: Una "Utopía" Viable, Urgente y Necesaria*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA.

LA PRENSA GRÁFICA (2013): *RMenos estudiantes fueron asesinados*, 1 de Enero, 28.

_____ (2012): *Manifiesto a la Nación*, 11 de Enero, 73.

_____ (2011): *Pnc: este año habrá más homicidios que en 2010*, 23 de Noviembre, 26.

LARDÉ Y LARÍN, JORGE (2000): *El Salvador: descubrimiento, conquista y colonización*, San Salvador, Dirección de impresos y publicaciones.

LEDERACH, JOHN PAUL (2000): *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*, Madrid, Catarata.

LEGRAND, LOUIS (1993): «Celestin Freinét, un creador comprometido al servicio de la escuela popular», en *Perspectivas*, 1-2, 425-441.

LÓPEZ, EUGENIA (2000a): «La inestabilidad y la promesa de progreso 1856-1871», en MAGAÑA GRANADOS, ÁLVARO (2000): *El Salvador, La República*, San Salvador, Artes gráficas publicitarias, 184-214.

_____ (2000b): «La expansión y el poder político de finales de siglo XIX y principios del XX, 1894-1923», en MAGAÑA GRANADOS, ÁLVARO (2000): *El Salvador, La República*, San Salvador, Artes gráficas publicitarias, 288-332.

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE y WOLFGANG KÜPER (1999): «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.

LÓPEZ BERNAL, CARLOS GREGORIO (2000): «Tiempo de Liberales y reformas 1871-1894», en MAGAÑA GRANADOS, ÁLVARO (2000): *El Salvador, La República*, San Salvador, Artes gráficas publicitarias, 220-273.

_____ (2007): *Tradiciones inventadas y discursos nacionalistas: El imaginario nacional de la época liberal en El Salvador, 1876-1932*, San Salvador, Editorial e imprenta universitaria.

MAGENDZO, ABRAHAM (2009): «Ideas-fuerza y pensamientos de la educación en derechos humanos en Iberoamérica», en *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica* [Publicación electrónica], UNESCO/OEI, 4-25.

MALDONADO POSSO, VIVIANA (2008): «Algunas reflexiones entorno a la discriminación de género en el ámbito educativo», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/UNESCO SANTIAGO (2008): *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, 62-73.

MARRERO, ADRIANA y GRACIELA CAFFERATTA (2008): «Educación, Estado y política en Uruguay: del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos (o la nostalgia de la hegemonía)», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 187-206.

MARTÍN-BARÓ, IGNACIO (2001, 11º Edi.): *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*, San Salvador, UCA Editores.

MARTÍNEZ, ADÁN (1999): «La etnoeducación: una opción democrática», en OSPINA, HÉCTOR FABIO y otros (Comp.) (1999): *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Santa Fé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio CARGRAPHICS, 185-228.

MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO (2009): «La Educación en América Latina: un horizonte complejo», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.

MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI, JUAN IGNACIO (2004): *¿Qué es la Educación Internacional? Responde la UNESCO*, San Sebastián, Editorial Centro UNESCO de San Sebastián.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2001): *Filosofía para hacer la paces*, Barcelona, Icaria editorial.

_____ (2004a): «Paz Positiva», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 916-919.

_____ (2004b): «Cultura para la paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 209-211.

_____ (2005): *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao, Descleé de Brouwer.

MARTÍNEZ PEÑATE, OSCAR (2004, 4ª Reimpresión): *El Salvador, del Conflicto Armado a la Negociación 1979-1989*, San Salvador, Editorial Nuevo Enfoque.

MARTÍNEZ ROMERO, DEYSI DE JESÚS y LUIS ALONSO HERNÁNDEZ CÓRDOVA (1998): *Resolución de conflictos y la Educación para la Paz en El Salvador (febrero de 1992 a julio de 1998)* [Tesis de Master], San Salvador, Universidad de El Salvador.

MARTÍNEZ SANTA MARÍA DE UNZÁ, ISABEL (1993): *Lectura y Educación para la Paz: Un proyecto interdisciplinar en secundaria*, Madrid, Narcea.

MARTINIC, SERGIO (2001): «Conflictos políticos e interacciones comunicativas en la reformas educativas en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.

MARZOLA, NORMA (1995): «Hacia una teoría del cambio educacional», en VEIGA NETO, ALFREDO J. (Comp.) (1997): *Crítica Pos-estructuralista y Educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 205-234.

MASFERRER, ALBERTO (1968): *Leer y Escribir*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1994): *El Minimum Vital*, San Salvador, Imprenta y Offset Ricaldone.

MAS SOLÉ, MERCEDES (2004): «Educar en la noviolencia», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 384-387.

MAX-NEEF, MANFRED (1998): *Desarrollo a escala humana*, Barcelona, sin editorial, 22-29.

MEECE, JUDITH (2000): *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, México D.F., Compañía editora Ultra.

MEJÍA, MARCO RAÚL (1999): «En busca de una cultura para la paz», en OSPINA, HÉCTOR FABIO y otros (Comp.) (1999): *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Santa Fé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio CARGRAPHICS, 31-70.

MELGAR BRIZUELA, JOSÉ (2004): *Liberalismo y conservadurismo en El Salvador, durante la segunda mitad del S. XIX*, Antiguo Cuscatlán, Editorial Delgado.

MÉNDEZ, MARIO (2005): «De la Reforma Educativa en Marcha al Plan 2021: La antropología subyacente», en *Teoría y Praxis*, 6, 33-56.

MENDIETA, SALVADOR (1964): *Tratado de Educación Cívica Centro-Americana*, Managua, Talleres Nacionales.

MERANI, ALBERTO L. (1983): *La Educación en Latinoameriva: Mito y Realidad*, México D. F., Editorial Grijalbo.

MESA PEINADO, MANUELA (2001): «Educación para la Paz en el nuevo milenio», en PUREZA, JOSÉ MANUEL (org.) (2001): *Para una cultura da paz*, Coimbra, Quarteto editora.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN [República de El Salvador] (1968): *Manual del Educador Salvadoreño*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971a): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Cuarto Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971b): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Noveno Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971c): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Octavo Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971d): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Primer Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971e): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Quinto Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971f): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Segundo Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971g): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Séptimo Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971h): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Sexto Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1971i): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Tercer Grado de Educación Básica*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1983): *Memoria de Labores del Ministerio de Educación 1982-1983*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (1988): *Memoria de labores del Ministerio de Educación del periodo 1987-1988*, Nueva San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (1993): *Documento Final: Foro Nacional de Reflexión sobre Educación y Cultura de Paz*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1994): *Programa cultura de Paz en El Salvador*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

_____ (1995): *Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005*, San Salvador, Impresos Urgentes.

_____ (1996a): *Guía metodológica para la Educación en Civismo: Segundo Ciclo*, San Salvador, Algier's Impresores.

_____ (1996b): *Programa de Estudios de Noveno Grado: Educación Básica*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA.

_____ (1996c): *Programa de Estudios de Octavo Grado: Educación Básica*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA.

_____ (1996d): *Programa de Estudios de Séptimo Grado: Educación Básica*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA.

_____ (1997a): *Guía metodológica para la Educación en Civismo: Primer Ciclo*, San Salvador, Algier's Impresores.

_____ (1997b): *Programas de estudio de Estudios sociales y cívica: Primero y Segundo Año de Educación Media*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA.

_____ (2000): *Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio, Reforma Educativa en Marcha (2000-2005)*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2004a): *Programa de Estudios Cuarto Grado Educación Básica*, San José, Trejos Hermanos Sucesores.

_____ (2004b): *Programa de Estudios Primero Grado Educación Básica*, San José, Trejos Hermanos Sucesores.

_____ (2004c): *Programa de Estudios Quinto Grado Educación Básica*, San José, Trejos Hermanos Sucesores.

_____ (2004d): *Programa de Estudios Segundo Grado Educación Básica*, San José, Trejos Hermanos Sucesores.

_____ (2004e): *Programa de Estudios Sexto Grado Educación Básica*, San José, Trejos Hermanos Sucesores.

_____ (2004f): *Programa de Estudios Tercero Grado Educación Básica*, San José, Trejos Hermanos Sucesores.

_____ (2004g): *Caracterización de los Ciclos I y II de Educación Básica en El Salvador, un Enfoque Cualitativo Versión Resumida*, San Salvador, Procesos Gráficos.

_____ (2005a): *Plan Nacional de Educación 2021 Fundamentos*, San Salvador. Disponible en <http://www.mined.gob.sv/2021/fundamentos/descargas/fundamentos.pdf> (fecha de acceso 17/Julio/2008).

_____ (2005b): *Plan Nacional de Educación 2021 Metas y políticas para construir el país que queremos*, San Salvador. Disponible en http://www.mined.gob.sv/2021/Plan2021_metasy politicas.pdf (fecha de acceso 17/Julio/2008).

_____ (2007): *Avances del Trienio de la Alfabetización*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2008a): *Programa de Estudios Primero Grado Educación Básica*, San Salvador, Ministerio de Educación

_____ (2008b): *Programa de Estudios Segundo Grado Educación Básica*, San Salvador, Ministerio de Educación

_____ (2008c): *Programa de Estudios Tercero Grado Educación Básica*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2008d): *Programa de Estudio Ciencia, Salud y Medio Ambiente: Tercer Ciclo*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008e): *Programa de Estudio Estudios Sociales y Cívica: Tercer Ciclo*, México D. F., COMPAÑÍA EDUTIAL ULTRA.

_____ (2008f): *English Syllabus: Third Cicle of Basic Education*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008g): *Programa de Estudio Estudios Lenguaje y Literatura: Tercer Ciclo*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008h): *Programa de Estudio Matemática: Tercer Ciclo*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008i): *Programas de Estudio Ciencias Naturales. Educación Media*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008j): *Programa de Estudio Estudios Sociales y Cívica: Educación Media*, México D. F., COMPAÑÍA EDUTIAL ULTRA.

_____ (2008k): *Programa de Estudio Informática: Educación Media*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008l): *English Syllabus Tenth and Eleventh Grades: High School*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008m): *Programa de Estudio Estudios Lenguaje y Literatura: Educación Media*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008n): *Programa de Estudio Matemática: Educación Media*, Lima, Quebecor World.

_____ (2008o): *Programa de Estudio Orientación para la vida: Educación Media*, Lima, Quebecor World.

_____ (2009a): *Programa de Estudio Cuarto Grado: Educación Básica*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2009b): *Programa de Estudio Quinto Grado: Educación Básica*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2009c): *Programa de Estudio Sexto Grado: Educación Básica*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2009d): *Parvularia 6 años: sección 3 de educación parvularia*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2009e): *Transformación de la Educación “Programa Social Educativo” 2009-2014*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2009f): *Estudio analítico de implementación inicial del programa EDÚCAME*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2010): *Informe de rendición de Cuentas de la gestión 2009-2010*, San Salvador, Ministerio de Educación.

_____ (2011): *Memoria de Labores 2010-2011*, San Salvador, Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES [República Bolivariana de Venezuela] (2005a): «La Educación Bolivariana. Escuelas Bolivarianas», en *Educere*, 28, 31-34.

_____ (2005b): «La Educación Bolivariana. El Liceo Bolivariano», en *Educere*, 28, 35-38.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [República de Chile] y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/UNESCO SANTIAGO (2008): *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores.

MOLINA, MERCEDES (2003): «Sistema educativo y educación en Derechos Humanos. Consideraciones desde la sociología de la educación en torno al caso argentino», en *Realidad*, 95, 647-665.

MOLINA JIMÉNEZ, IVAN (2007): *Educación y Sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente*, Universidad de Costa Rica, disponible en <http://www.ciicla.ucr.ac.cr/EducacionySociedadCR-IM.pdf> (fecha de acceso 13/Noviembre/2009).

MOLINER, MARÍA (1998): *Diccionario de uso del español I-Z Tomo II*, Leganés (Madrid), Gráficas Cándor.

MONCLÚS, ANTONIO y CARMEN SABAN (1999): *Educación para la Paz*, Madrid, Síntesis.

MUJICA, ROSA MARÍA (2000): «Estudio para el análisis de experiencias de educación en Derechos Humanos en Perú», en CUÉLLAR, ROBERTO (Ed.) (2000): *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*, San José, LIHSSA, faltan paginas.

MUÑOZ, FRANCISCO (2001) «La paz imperfecta en un mundo en conflicto», en _____ (ed.) (2001): *La paz imperfecta*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 38-66.

_____ (2004): «Paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 885-889.

MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN (2008): *1932, cicatriz de la memoria* [Documental], San Salvador, Museo de la Palabra y la Imagen.

NACIONES UNIDAS, ORGANIZACIÓN DE LAS (1999): *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, New York, ONU.

NARVÁEZ, ELEAZAR (2006): «Una mirada a la Escuela Nueva», en *Educere*, 35, 629-636.

NASSIF, RICARDO y otros (1984): *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz.

NÓCHEZ, MARIO y LUÍS PÉREZ MIGUEL (1995): «Educación no Formal», en REIMERS, FERNANDO (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador, UCA Editores, 465-515.

OGIBA, SONIA (1995): «La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas», en VEIGA NETO, ALFREDO J. (Comp.) (1997): *Crítica Pos-estructuralista y Educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 257-272.

OJALVO, VICTORIA (2003): «Educación en valores», en *Revista Pedagógica Universitaria*, 1, 79-110.

OLMOS, LILIANA (2008): «Educación y Política en el Contexto. Veinticinco Años de Reformas Educativas en Argentina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 167-185.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS CENTROAMERICANOS (ODECA) (1962): *Convenio Centroamericano de Unificación básica de la Educación*, disponible en http://www.minex.gob.gt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=300 (fecha de acceso 21/Diciembre/2008).

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2008): *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios* [Documento de consulta], Madrid, Gráficas Ceyde.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1975): *El Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO para la Educación en pro de la Cooperación Internacional y la Paz*, Paris, UNESCO.

_____ (1981): «Establecimiento de la Universidad para la Paz, anexo VIII», en *112ª Reunión General*, Paris, UNESCO.

_____ (1995): *Declaración y plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, Paris, UNESCO.

_____ (2006): *Plan de Acción Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos*, Paris, UNESCO.

_____ (2007): *La educación víctima de la violencia armada*, Paris, UNESCO.

_____ (2008): *Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO: Directrices y modalidades de participación*, Paris, UNESCO.

ORTEGA, ROSARIO y ROSARIO DEL REY (2008): «Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/UNESCO SANTIAGO (2008): *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, 28-45.

OSPINA, HÉCTOR FABIO y otros (Comp.) (1999): *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Santa Fé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio CARGRAPHICS.

OSSENBACH SAUTER, GABRIELA (2001): «Génesis histórica de los sistemas educativos», en _____ (2001): *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Madrid, Alef de Bronce, 13-58.

PARÍS, SONIA (2009): *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*, Barcelona, Icaria editorial.

PARKMAN, PATRICIA (2003): *Insurrección no violenta en El Salvador*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.

PARRA, RODRIGO y otros (1984): *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

PEARSE, ANDREW (2006): «Problemas estructurales de sistemas educativos en América Latina», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3-4, 319-350.

PÉREZ AZAÚSTRE, JOAQUÍN (2007): «La educación contra la violencia», en *Escuela Abierta*, 10, 187-191.

PÉREZ DE ARMIÑO, KARLOS y MARTA AREIZAGA (2002): «Reconciliación», en PÉREZ DE ARMIÑO, KARLOS (2002): *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*, Barcelona, Icaria editorial.

PÉREZ MIGUEL, LUÍS (1994): *Educación y Sociedad rural en El Salvador: Un análisis de la participación popular en los procesos educativos*, San Salvador, UCA-Editores.

PETRUS ROTGER, ANTONIO (2001) «Cultura de la violencia y la educación secundaria», en *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 23-49.

PICARDO, ÓSCAR y otros (2005): *Diccionario enciclopédico de Ciencia de la Educación*, San Salvador, Centro de Investigación Educativa.

_____ (2008): «La niñez y juventud en Centroamérica: el impacto de la migraciones y la violencia», en RIVAS VILLATORO, FELIPE ALEXANDER (Coor. Gen.) (2008): *El Estado de la Educación en América Central: 2000-2008*, San Salvador, Imprenta Criterio, 285-327.

PLA MOLINS, MARÍA y otros (2001): «María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica», en TRILLA BERNET, JAUME (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Graó, 69-92.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2005): *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2005: Una mirada al nuevo Nosotros. El impacto de las migraciones*, San Salvador, Albacrome.

_____ (2008): *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2007-2008: El empleo en uno de los pueblos más trabajadores del mundo*, San Salvador, Impresos Múltiples.

_____ (2009): *Informe sobre Desarrollo Humano para América Central 2009-2010: Abrir espacios a la seguridad ciudadana y el desarrollo humano*, Colombia, D'vinni.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (PREAL) (1998): *El Futuro esta en Juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competividad Económica*, PREAL.

PULIDO, ASDRÚBAL (2007): «Educación ¿Un mundo al revés?», *Educere*, 38, 433-438.

QUERIDO, PAULA (2005): «Educación y Democracia Participativa. El Necesario Adiós a las Escuelas “Burbuja”. Razones Pedagógicas y sociales», en ROMERO, RICARDO (2005): *Democracia Participativa, una utopía en marcha*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.

QUEZADA, RUFINO y HUGO MARTÍNEZ (2008): *25 años de estudio y lucha: Una cronología del Movimiento Estudiantil*, San Salvador, Editorial e imprenta universitaria.

RAMA, CLAUDIO (2009): «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.

RAMÍREZ, GLORIA (2000): «La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las tendencias y experiencias de la última década del siglo XX», en CUÉLLAR, ROBERTO (Ed.) (2000): *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*, San José, LIHSSA, 163-220.

_____ (2003): «Educar en derechos humanos, la democracia y la paz en América Latina en el siglo XXI», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.) (2003): *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, Imprenta Comercial.

RAMOS PÉREZ, M^a EUGENIA (2003): «El desarrollo de la Educación para la Paz: Un camino de obstáculos y oportunidades», en *Educación XXI*, 6, 129-146.

REIMERS, FERNANDO (1995): «La formación de los recursos humanos: desafíos y oportunidades» en _____ (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador, UCA Editores, 47-106.

RIVAS, WALTER DEL TRÁNSITO e HILDA ELIZABETH MIRANDA LUNA (1990): *Crisis de la Educación Superior Universitaria y las posibilidades de solución para la Universidad de El Salvador*, San Salvador, Talleres gráficos UCA.

RIVAS VILLATORO, FELIPE ALEXANDER (Coor. Gen.) (2008): *El Estado de la Educación en América Central: 2000-2008*, San Salvador, Imprenta Criterio.

RODRÍGUEZ, SILVIO (1984): «El tiempo está a favor de los pequeños» [Canción], en *Tríptico Vol. II*, La Habana, Poligram.

RODRÍGUEZ ROJO, MARTÍN (1995): *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*, Vilassar del Mar (Barcelona), Industrias gráficas y editorial Monserrat.

ROJAS, RAFAEL (2009): *Las republicas de aire. Utopía y desencanto en la revolución de Hispanoamérica*, México D. F., Santillana Ediciones Generales.

ROMERO LOZANO, SIMON (UNESCO) (1969): *Primer informe de labores, Experto Regional de Planeamiento Educativo para América Central*, Programa de las Naciones Unidas para la Ciencia, el Arte y la Cultura, disponible en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159126sb.pdf> (fecha de acceso 21/Diciembre/2008).

ROSENTAL, M. M. y P. F. LUDIN (1971): *Diccionario Filosófico*, México D.F., Ediciones Tecolut.

RUIZ JIMÉNEZ, JOSÉ ÁNGEL (2004): «Conflicto», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 149-152.

RUIZ SCHNEIDER, CARLOS (2005): «Democracia», en SALAS ASTRAN, RICARDO (Coor. Acad.) (2005): *Pensamiento Crítico Latinoamericano, conceptos fundamentales*, Santiago de Chile, LON Ediciones, 115-123.

SACRISTÁN GÓMEZ, DAVID y M^a ÁNGELES MURGA MENOYO (1994): *Educación Democrática cultura participativa: Desarrollo del espíritu democrático a través de la Educación*, Madrid, LERK PRINT.

SANDOVAL MONTAÑA, ROSA MARÍA (s/f): *La Escuela experimental Freinet. Historia y vigencia de unos saberes y prácticas pedagógicos*, disponible en www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1178922656.pdf (fecha de acceso 18/Febrero/2010).

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela*, Buenos Aires, Bonum.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO (1992): *En busca de la escuela del siglo XXI*, Santiago de Chile, Corporación de promoción universitaria.

SERRANO DE LÓPEZ, ROSA (1994): «Masferrer, Filósofo vitalista», en MASFERRER, ALBERTO (1994): *El Minimum Vital*, San Salvador, Imprenta y Offset Ricaldone, 5-11.

SOTO GÓMEZ, ARTURO (2005): *Todos los presidentes 1821-2004*, San Salvador, INSTA prints.

SWEE-HIN, TOH (1993): «Justicia y desarrollo», en HICKS, DAVID (Comp.) (1993): *Educación para la Paz*, Madrid, Ediciones Morata, 147-169.

TADEU DA SILVA, TOMAZ (1995): «El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?», en VEIGA NETO, ALFREDO J. (Comp.) (1997): *Crítica Pos-estructuralista y Educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 273-290.

TORRES, CARLOS ALBERTO (2008): «Después de la tormenta neoliberal: la política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229.

TRIGUEROS, JAIME ERNESTO y JOSÉ VIDAL ZAVALETA OVIEDO (2004): *El Derecho a la Educación de los pueblos indígenas en Centroamérica* [Tesis de Master], San Salvador, Universidad de El Salvador.

TUVILLA RAYO, JOSÉ (2004a): «Educación en Derechos Humanos», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 355-358.

_____ (2004b): «Cultura de paz y educación», en MOLINA RUEDA, BEATRIZ Y FRANCISCO A. MUÑOZ (eds.) (2004): *Manual de Paz y Conflicto*, Granada, Universidad de Granada. 387-425.

_____ (2004c): «Educación para la convivencia», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 377-378.

_____ (2004d): «Pedagogía y Paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 928-930.

UNIVERSIDAD PARA LA PAZ (1992): *Modelo integral de Educación para la Paz en el Marco de los Derechos Humanos*, Ciudad Colón, Universidad para la Paz.

VALENZUELA, JUAN MIGUEL y otras (2008): «Educación en Chile: entre la continuidad y la ruptura. Principales hitos de las políticas educativas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145.

VEIGA NETO, ALFREDO J. (1995): «Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo de nuevo bajo el sol?», en _____ (Comp.) (1997): *Crítica Pos-estructuralista y Educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 9-62.

VELADO, MARGARITA (2004): «Conclusiones de la mesa de paz», en (2004): *Encuentro Mesoamericano “verdad, justicia y paz”*, San Salvador, Talleres Gráficos UCA, 77-81.

VELÁSQUEZ DE BUSTAMANTE, MARTA ELIZABETH y CRISTINA POSADA VIDAURRETA (2002): *Niñez y conflictividad en la Escuela Salvadoreña* [Tesis de Master], San Salvador, Universidad de El Salvador.

VIDAL, GREGORIO (2005): «El desarrollo como tarea: homenaje a Celso Furtado (1920-2004)», en *Casa del Tiempo*, 74, 17-26.

WEINBERG, GREGORIO (1995): *Modelos Educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, A-Z editora.

ZAMORA, MARÍA HELENA (2004): «Otra América Latina para los niños y los adolescentes», en RIZZINI, IRENE y otros (Comp.) (2004): *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*, Rio de Janeiro, Centro Internacional de Estudios e pesquisas sobre a Infância, 19-34.

ZARITZKY, GRACIELA (1999): «La formación para la convivencia y los derechos del niño», en OSPINA, HÉCTOR FABIO y otros (Comp.) (1999): *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Santa Fé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio CARGRAPHICS, 157-183.

ZURBANO DÍAZ, JOSÉ LUIS (1998): *Bases para una Educación para la Paz y la Convivencia*, Pamplona, Gráficas Ona.

Legislación utilizada

Constitución política de la República de El Salvador 1939, San Salvador, Diario oficial N° 15, Tomo: 126.

Constitución política de la República de El Salvador 1950, San Salvador, Diario Oficial N° 196, Tomo: 149.

Constitución política de la República de El Salvador 1962, San Salvador, Diario Oficial N° 10, Tomo: 194.

Constitución política de la República de El Salvador de 16 de Diciembre de 1983, San Salvador, Diario Oficial N° 128, Tomo: 348 (actualizada hasta reformas introducidas por el DL N° 56, del 06.07.2000).

Ley General de Educación de El Salvador (1996), San Salvador, Diario Oficial N° 242, Tomo: 333.

Plan y programas de Educación primaria vigentes (1937), San Salvador, Imprenta Nacional. Decreto ejecutivo.